Bernardo Blejmar

Gestionar es hacer que las cosas sucedan

Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas

noveduc

Blejmar, Bernardo
Gestionar es hacer : que las cosas sucedan. – 1° ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005.
144 p. ; 26x17 cm.

ISBN 987-538-124-1

1. Gestión Escolar. I Título.
CDD 371.2

1° edición, marzo de 2005

© **Ediciones Novedades Educativas**
del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 - (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: noveduc@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
Privada del Relox #20 - Colonia Chimalistac,
San Ángel, México D.F. - México - C.P. 01070
Tel./Fax: (52 55) 55 50-9728 / 55 50-9764
E-mail: novemex@infosel.net.mx

I.S.B.N. Nº 987-538-124-1

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentine

Bernardo Blejmar

Gestionar es hacer
QUE LAS COSAS SUCEDAN

Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS
Buenos Aires • México

Índice

Prólogo *por Ernesto Gore* 9

Introducción 13

Primera parte. La gestión como palabra

Capítulo 1. La gestión como palabra 21

Capítulo 2. El poder de la palabra. Palabra vacía. Palabra plena 37

Segunda parte. La cotidianidad en las organizaciones

Capítulo 3. Tiempo, espacio y tareas en el aprestamiento institucional 49

Capítulo 4. Desequilibrios y paradojas en la conducción educativa. De lo posible a los nuevos posibles 57

Capítulo 5. Climas, estados de ánimo y emociones en la escena organizacional 63

Capítulo 6. Tensiones estructurales de la organización educativa 71

Capítulo 7. Conduciendo la conducción. La influencia en 360° 79

Capítulo 8. Construyendo la estrategia organizacional. Inventando el futuro 87

Capítulo 9. El lugar no lugar de los padres
en la gestión escolar 95

Capítulo 10. Conflicto, negociación y facilitación 103

Capítulo 11. Devolución de desempeño al equipo docente.
La evaluación tan temida (y necesitada) 115

Capítulo 12. Puntuaciones necesarias para una supervisión eficaz.
Acerca del rol del supervisor escolar 123

Tercera parte. La gestión como construcción de futuros

Capítulo 13. La gestión como construcción de futuros.
Acerca del sentido y la visión 131

A Tova, mi mujer.
A Julián, Lara y Jordana, mis hijos.
Nuestra familia

"Además, se va acercando inexorablemente el momento en que quienes me rodean, el mundo y –lo que espero–, mi propia conciencia, ya no me preguntarán cuáles han sido mis ideales y objetivos, ni qué es lo que deseo conseguir ni cómo quiero cambiar el mundo, sino que empezarán a preguntarme qué es lo que efectivamente he logrado, cuáles de mis propósitos he hecho realidad y con qué resultados, cuál me gustaría que fuera mi legado, y qué tipo de mundo me gustaría dejar atrás."

Vaclav Havel
Ex presidente de la República Checa
Discurso "Adiós a la Política"

PRÓLOGO

La gestión escolar no siempre fue un tema importante en la agenda de aquellos que pensaban la educación y las políticas educativas. Es difícil, hoy, imaginarse los motivos para esta omisión.

Yo mismo no estoy muy seguro de conocerlos, pero sospecho que tal vez haya habido una época mítica en la que podía esperarse que alguna vez no fuera necesario gestionar las instituciones educativas. Parecía posible intentar que todo estuviera previsto, que todo estuviera codificado, que dirigir fuera apenas verificar que se cumpliera lo que los reglamentos ya preveían, y los reglamentos parecían preverlo todo. El mundo era más simple y el esfuerzo era más consistente, ambos hacían que esa entelequia fuera creíble.

Luego ocurrió que gradualmente el mundo se fue volviendo más complejo y que los nuevos dirigentes, al menos en estas latitudes, dejaron de apostar a la educación y a la ciencia como camino; antes o después el sistema dejó de funcionar.

Las primeras reacciones, que se extendieron a lo largo de décadas, pretendieron reemplazar a los antiguos reglamentos por otros nuevos, a las antiguas leyes por otras nuevas. Volver a la *"normalidad"*, a la escuela sin gestión. Sin dirección y, en algún sentido, aun sin maestros. En esa época, nada lejana, se creía que era posible mejorar la educación con nuevas regulaciones, independientemente de sus directores y de sus maestros. Los directores y los maestros serían buenos si recibían las instrucciones correctas.

Si Sarmiento había pensado en un sistema educativo con los maestros o las maestras en su ápice, la realidad nos mostraba una pirámide tayloriana donde el maestro era un peón fungible y la dirección una mera transmisora de *cadenas telefónicas*.

Cuando se piensa que el único cambio posible viene del conjunto, nada parece haber que un director o una directora aislados puedan hacer por sí mismos. No importa que la historia muestre que las escuelas son forjadas por los constructores de escuelas, gente que no tiene de quien aprender, pero que ayuda a aprender a los demás, y no sólo a los chicos, ayuda a aprender a los adultos. Por más que sobre evidencia de que ninguna gran escuela se construye en el escritorio de ningún ministerio. Por más que sobren los ejemplos de que con los mismos recursos y en las mismas condiciones hay escuelas que funcionan bien y otras que funcionan mal.

Cuando pensar la gestión escolar se hizo ya inevitable, entonces se intentó pensar las escuelas como empresas, lo cual es un desatino similar a pensar a las familias co-

mo si fueran un museo o a las empresas como si fueran clubes de barrio. Todavía faltaba para que análisis más ricos en elementos conceptuales, como el que ahora nos ofrece Bernardo Blejmar, nos permitieran analizar las escuelas como organizaciones humanas, un carácter que sin duda comparten con empresas, museos y familias.

En ese análisis, la gestión escolar pasa a ser un tema de la mayor importancia. Ya no se trata de un conocimiento panóptico y omnisapiente traducido en una normativa estricta, sino de crear las condiciones, esto es la información, las reglas de juego y los incentivos necesarios, para que cada institución pueda desarrollar desde sí misma las capacidades requeridas.

En pocas palabras: se trata de pensar una escuela donde los adultos aprendan como condición necesaria para que aprendan los más jóvenes, donde la gestión escolar consista en diseñar situaciones que permitan la acción colectiva para hacer lo que hasta entonces había resultado imposible.

Esto implica orientar el esfuerzo a conocer mejor el funcionamiento de las escuelas para poder gestionarlas. Ya no se trata solamente de entender cuál es la normativa más *"lógica"* para quienes generan las regulaciones, hace falta un esfuerzo adicional: entender cómo funciona la escuela como organización para generar un contexto de gobernabilidad que deberá ser ejercido en cada institución.

Es necesario preguntarse cómo funcionan para poder hacer lo que hacen.

Por supuesto que en muchos casos las respuestas ponen en el acento en las regulaciones, en las normas, en el planeamiento y en los objetivos. Entonces las escuelas son descriptas como espacios donde se planifica lo que se quiere hacer, se seleccionan deliberadamente medios para lograr ciertos fines, se *maximizan* los recursos, se divide el trabajo, se describen los puestos y se premia o se castiga de acuerdo con el cumplimiento de ciertas pautas. Lo único malo de esta descripción es que eso no suele ser más que una parte, y no siempre la más importante, de lo que realmente sucede.

El problema de las escuelas reales no parece ser del tipo que surge fácilmente de los manuales de organización escolar ni de las regulaciones gubernamentales para su funcionamiento.

La escuela como institución fue creada para atender familias en un mundo más quieto, mayormente rural y con pocas alternativas: se trataba de servir a las redes sociales ya existentes. Actualmente, la escuela debe enseñar en un contexto donde se hace necesario, también, recrear las redes interpersonales, ahora dañadas o destruidas, o de generar otras nuevas. Para bien o para mal, la escuela se convierte en un centro de referencia comunitario, donde se construyen identidad, sentido y conocimiento que antes venían dados por el contexto, lo que le permitía a la escuela centrarse en las tareas de instrucción, que para decir verdad son las que no se pueden abandonar.

En un contexto incierto, si bien no cabe duda de que las intenciones y los objetivos son muy importantes para entender la vida de una organización, también es cierto que muchas veces los actores encuentran muy difícil entender la relación entre sus acciones y sus consecuencias. En demasiados casos es necesario hacer cosas que no se sabe bien adónde conducen para comprender cuáles son las posibi-

lidades e ir encontrando cursos de acción. Esto supone un trabajo conjunto, una búsqueda compartida, en el marco de la escuela, que difícilmente puede ser regulado por normas externas fijadas de antemano.

El conocimiento organizativo de la escuela no está en sus materias, está en el sistema de vínculos. Aunque enseñe conocimiento disciplinar, la escuela se asienta, como toda organización, en conocimientos colectivos y tácitos.

No hay ninguna teoría, ninguna normativa ni ninguna política que pueda reemplazar por sí misma a ese proceso de construcción de conocimiento que es propio de cada comunidad de práctica. El conocimiento es más un producto que un insumo del grupo. Cuando hay dificultad para construir relaciones de confianza, las rutinas defensivas reemplazan al aprendizaje, y los clichés, conocimientos empaquetados, a la reflexión sobre la acción. Cuando no se puede cuestionar, tampoco se puede reflexionar sobre la práctica y entonces cualquier teoría nueva, por valiosa que sea, se convierte en una mera repetición de palabras, imposible de integrar al quehacer cotidiano, y cualquier nueva normativa en un *"como si"*, en un ritual hueco desprovisto de sentido.

Dijimos antes, siguiendo a Blejmar, que la gestión escolar como tarea tiene que ver con diseñar situaciones que permitan la acción colectiva. Gestionar tiene que ver precisamente con diseñar, establecer y sostener pautas y reglas de juego que permitan que cada uno pueda hacer lo que le parece y que el producto sea bueno para todos.

David Perkins ha dicho que probablemente el primer cientista social con idea de qué significa diseñar una gestión haya sido el Rey Arturo con su célebre mesa redonda. Es necesario entender la situación que se da con un rey en la cabecera de la mesa, las luchas por el poder que implican sentarse más o menos cerca del rey cuando estar lejos significa no oír o no ser oído, ¿y quién se anima a pedirle a un rey que hable más alto o a gritarle para que nos oiga?

Al diseñar la mesa redonda, Arturo creó un contexto de conversaciones diferente, y ésa es, precisamente, como bien señala Bernardo Blejmar, la base de cualquier tarea de gestión: diseñar situaciones que hagan que ciertas conversaciones sean posibles.

Cuando hablamos de conversaciones en este contexto, más precisamente cuando Bernardo habla de conversaciones, debemos tener cuidado con nuestros propios modelos mentales. Estamos habituados a pensar como si la conversación fuera lo opuesto a la acción (*"hablar es fácil"*, *"se puede decir cualquier cosa, el asunto es hacer"*, *"mejor que decir es hacer..."*, *"del dicho al hecho hay mucho trecho"*), es necesario concentrarse muy firmemente en una mirada que nos permita ver que el lenguaje es una forma de acción y no su opuesto, que el lenguaje y las palabras son la más refinada tecnología que tenemos los humanos para poder hacer cosas juntos.

Gestionar implica poder decir qué cosas son tema y qué cosas son irrelevantes (hacer agenda) y poner a la gente a conversar sobre posibilidades, explorar la realidad y hacer acuerdos para poder operar en forma conjunta.

Gestionar, diseñar situaciones, hacer agenda, explorar posibilidades, coordinar conductas, son cosas que se hacen con palabras. Si, siguiendo a Perkins, lo queremos ver un poco más abstractamente, podríamos hablar de las conversaciones (verbales o corporales) como *"interacciones"*.

En este punto, es posible reconocer que no todas las interacciones tienen la misma calidad. Ciertas interacciones abren posibilidades para explorar nuevas perspectivas, darles transparencia a las diferencias existentes entre grupos diferentes, analizar sus causas y abrir posibilidades de comprensión y de acuerdo. Otro tipo de interacciones, en cambio, clausura la eventualidad de hablar sobre posibilidades, de cuestionar lo existente o de abordar el conflicto. Muchas veces se piensa que las discusiones fuertes son enemigas del aprendizaje, la verdad es que el debate es normalmente una interacción positiva. El problema suele ser que, en contra de lo que suele pensarse, las personas en las organizaciones suelen evitar la discusión abierta, prefieren dejar temas a los que nadie se refiere, secretos a voces, cosas que nadie sabe pero de las que todos hablan y temas de los que nadie habla pero que todos saben.

Desde esta perspectiva, el trabajo de gestión aparece en gran medida como el de diseñar situaciones que faciliten la emergencia de *interacciones progresivas*, que es la tarea de dar sentido y significado a la vida en el lugar de trabajo y de denunciar y evitar las *interacciones regresivas*, que crean contextos de silencio, de evitación y de no aprendizaje.

Muy pocas de las cosas que la escuela hace las puede hacer una persona sola, aunque cada una de ellas requiera de al menos alguien que se haga cargo.

Una escuela sana es una comunidad de práctica, un colectivo que ha aprendido en la tarea de constituirse como tal y ese aprendizaje, que no está divorciado de la práctica misma, es el recurso básico de la enseñanza. La generación de nuevas capacidades colectivas es en sí misma un conocimiento que habilita interacciones progresivas capaces de incidir sobre los diferentes espacios organizativos. En ese proceso no hay solamente gente que enseña y gente que aprende. Todos aprenden algo y todos enseñan algo, desde sus diferentes roles.

Los conocimientos explícitos que se enseñan en el aula a las nuevas generaciones tienen como soporte los conocimientos tácitos que las diferentes redes que constituyen la escuela van construyendo en su accionar. Para que los jóvenes aprendan es necesaria una comunidad de enseñanza capaz de aprender.

La bibliografía en este campo no es precisamente abundante y la producida en nuestro medio, aunque con aportes importantes, puede contarse con los dedos de una mano. Este libro de Bernardo Blejmar es un aporte valioso a la gestión de las escuelas, tanto por la sensibilidad y por la capacidad de observación como por la reflexión que refleja.

Ernesto Gore
Profesor de la Universidad de San Andrés
Buenos Aires, Argentina

Introducción

Hay un eje que vertebra el contenido de los textos que componen este libro: mi preocupación por el tema de la gestión. Es decir, las diferentes respuestas que contestan al interrogante de **cómo** lograr lo que se proponen colectivamente los actores articulados en una comunidad educativa. El presente volumen reúne materiales publicados en la revista *Novedades Educativas*, otros elaborados para el postgrado en "Gestión de las Instituciones Educativas", de formación virtual, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y escritos inéditos preparados especialmente para esta publicación.

Hablar de pluralidad, de diferencias en las respuestas posibles frente al interrogante, nos sitúa desde ya en el terreno de la creación, del conflicto y de las tensiones que constituyen el campo de la gestión. No hay un modelo único, no hay un pensamiento único y no hay una práctica única en el **hacer** que convoca la gestión educativa. Los teóricos de sistemas llaman equifinalidad a la diversidad de caminos que pueden llevar a un mismo resultado.

Sin embargo, esa diversidad debe reconocer límites, fronteras, amarras que no frenen la creatividad sino que permitan anclar el hacer y sus logros en el discurso educativo institucional, en la escuela. El límite, la frontera de la diversidad es la ética de la ley.

En ese sentido, se torna esencial el reconocimiento de que el hacer, el modo de hacer, es constituyente del ser, de las identidades institucionales y profesionales.

Estamos siendo de la manera en que estamos haciendo. Estamos haciendo de la manera en que estamos siendo. Eduardo Galeano decía: *"Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino siempre la asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día".*[1]

Siempre habrá "atajos" por donde circular más rápido. Quien gestiona decidirá evaluar éticamente los costos de seguir uno u otro sendero.

Los resultados, ese espejo en el que se confronta la gestión, no se encuentran sólo al final del camino, sino que son parte del camino. Sin embargo, también interesan, porque son el desafío que enfrentan los sistemas educativos. Cómo logramos mejores estándares de aprendizaje que empoderen especialmente a la infancia y a la juventud más postergada, cómo logramos acunar una cultura estructurada en valores que sostengan la vida, la equidad, la solidaridad, el diálogo y la palabra como mediadores de nuestras interacciones. Cómo incluimos a la niñez y a la juventud que hemos dejado fuera de la posibilidad de escuela. En suma, cómo logramos que las organizaciones contribuyan a la supervivencia de este mundo.

Sin duda, de estos resultados no puede hacerse cargo únicamente la escuela, pero tampoco puede eludir su propia tarea de contribución. La repetición del significante **cómo** no es arbitraria, representa la diferencia entre los discursos de la política, la academia y la reflexión pedagógica frente el hacer de la gestión. Las posibilidades como sociedad quedan degradadas por la distancia que existe entre el prestigio de ideas y teorías y la escasez de espacio otorgado para valorizar en las comunidades profesionales las experiencias, las prácticas, los ensayos y los errores.

Estamos "hambrientos" de **cómos**, especialmente cuando alcanzamos algún acuerdo del **qué**, por provisorio que éste sea. En los eventos educativos, las ponencias, los paneles, las conferencias son impartidas por los pedagogos en actividades plenarias. Luego de esos ritos de solemnidad, se organizan "mesas de intercambio para experiencias optativas y simultáneas", en pequeños grupos, todos los que se pueda incluir en el mismo horario. Ese lugar, el altillo de los congresos, es el espacio que ocupan la práctica, el aula, la escuela real, los grupos, cada sujeto. También en ese modelo de gestión del conocimiento hay una ética en acto.

Como generación de educadores nos debemos a un compromiso más profundo con los resultados que sepamos conseguir, más allá de la certidumbre de los diagnósticos que definen la dificultad. Es el partido que nos ha tocado jugar y en ese partido habrá que desplegar la mejor estrategia.

Fuera de la omnipotencia que una errada lectura podría suponer, esta posición nos sitúa en el campo de la mayor potencia como protagonistas del mundo que habitamos y por el cual nos responsabilizamos con nuestras fortalezas y debilidades.

El verdadero desafío de gobernabilidad que enfrentan las dirigencias de todo tipo es ese puente tendido desde el diagnóstico y la propuesta hacia los caminos que llevan al logro. Ese puente es la gestión.

No está de más señalarlo. La gestión sin lectura, sentido, visión y política es sólo agitación. La lectura, sentido, visión y política sin gestión congruente son, en el mejor de los casos, una buena intención y, en el peor, el cinismo del doble discurso.

Uno de los aspectos más fascinantes del ejercicio de la gestión es, precisamente, la posibilidad del pasaje de las ideas a los actos. En un momento determinado, aquellos que imaginaron y planearon ciertos acontecimientos se dan cuenta de que estaban armando meticulosamente aquello que ahora está ocurriendo. Ese proyecto que nació como idea en la planificación muta repentinamente en realidad, y quienes gestionan descubren que han armado mundos en los que interactúan alumnos, padres, colegas. En esa creación de caminos se descubren alternativas educativas para generar los resultados buscados.

Otra de las ideas que recorre este libro, según el enfoque que sostenemos, es que la gestión se despliega mucho más en la creación de condiciones, en la construcción de escenarios adecuados, en la provisión de capacidades e instrumentos a los equipos de trabajo (allí donde existieran), que en el hacer solitario de quien dirige.

Quien gestiona hace. Pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible.

Estimular, lanzar pensamientos, contener, desafiar, capacitar, conseguir, abrir, limitar, articular, conectar, son tareas de quien gestiona desde la óptica de facilitador de procesos.

Un director de escuela que conocí en Bolivia decía: "mi trabajo no es dirigir maestros, sino ayudarlos a que ellos sean mejores maestros, aunque para eso a veces tenga que dirigir".

En este camino, quien gestiona requiere de un instrumento precioso: la palabra, enhebrada en las múltiples conversaciones que definen la calidad dialógica de la escuela.

Esa palabra, esas conversaciones recurrentes que se tejen en el interior y con el contexto de la escuela, constituyen el último lado del triángulo que se despliega en este material.

La palabra, el lenguaje, a la vez que nos constituye como sujetos, construye nuestras posibilidades de hacer en el mundo. Al mismo tiempo, le reconocemos un movimiento precipitante. La palabra puede servir para incrementar las posibilidades del hacer colectivo, pero también puede ser el obstáculo, la valla que defina el malentendido, la distancia, la doble moral. Dependerá de qué espacio le asignemos y de cómo la utilicemos.

No es mi pretensión inaugurar nuevas teorías, ni ofrecer modelos de gestión acabados. Durante años he transitado roles de operador, docente, director, facilitador, diseñador y consultor. En todos ellos he encontrado el mismo desafío: entenderme a mí mismo y a aquello que quiero, comprender a la gente y hacerme entender por ella para hacer algo juntos que genere algún valor para nosotros y nuestra audiencia. Responsabilizarnos por los resultados que intentamos lograr. Y, en el camino, disfrutar del placer de hacer lo que realmente queremos, con la posibilidad de descubrir nuevas ignorancias y desafíos.

En suma, he aprendido que el principal reto de toda gestión es la gente, empezando por uno mismo (reconozco que no siempre he salido "victorioso", especialmente conmigo).

Indicadores relevantes que marcan los efectos de ese reto son la calidad y la cantidad de capital social instalado en la organización. Este libro, en parte, está marcado por ese recorrido señalado, recoge algunas ideas que surgieron del trayecto y otras que portadas, reflexionadas teóricamente, se confrontaron con la práctica.

Guardo una esperanza: que pueda ser de utilidad para algunos de los miles de educadores que **hacen** junto con **otros**, que se comprometen con los **resultados**, los consigan o no. Y que, con el único instrumento de su credibilidad y palabra, siguen enfrentando las dificultades de una sociedad inclinada hacia el lado de la inequidad.

Mi agradecimiento por esta publicación a:

Daniel Kaplan, mi editor, por las presiones y el impulso recibido de un modo tan cálido como persistente y firme. Supo hacer para que yo hiciera.

Marcela Malerba, Susana Pardo y Analía Kaplan por su invalorable tarea en la preparación, corrección de estilo y diagramación de los textos.

Ernesto Gore, un referente fundamental en el tema del aprendizaje organizacional, de cuyo prólogo he recibido, más allá de reconocimiento, una clara vuelta de aprendizaje.

Silvia Duchatzky y Alejandra Birgin, por el estímulo y los desafíos recibidos en nuestras conversaciones sobre educación, tema que conocen tan bien.

A esa cantidad enorme de educadores con los que he trabajado en muchos años de intenso diálogo y encuentro.

A Tova, que creyó en mí, más allá de mí mismo.

Finalmente, me permito hacer mías las palabras que Georges Lapassade (1970) escribiera en el prólogo de su libro:

"He aquí un libro ambiguo. La publicación de una obra en estas condiciones, todavía inciertas, se justifica esencialmente por su capacidad de provocación más aún que por su función de información. ... Se justifica esencialmente en la medida que pueda provocar cambios..."[2]

Y agrego: si ese cambio, ese estímulo, se disparara en uno solo de nuestros educadores, me bastaría.

Bernardo Blejmar
Buenos Aires, enero de 2005

NOTAS

1. Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, Madrid, Siglo XXI, 1989.
2. Georges Lapassade, *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Barcelona, Gedisa, 1977.

Primera parte

La gestión como palabra

Capítulo 1

La gestión como palabra

"El fin justifica los miedos."
(El personaje del burro en la película "Shrek")

La idea de gestión está asociada al direccionamiento y a los resultados. Esta es una distinción relativamente nueva en el lenguaje de la comunidad educativa.

Posiblemente ha sido permeada en aquella desde otro lenguaje sectorial, el de la empresa, por lo que su evocación despierta un cierto sentimiento de ambivalencia entre los educadores.

Por otra parte, la inclusión de resultados en la educación ha sido asociada, en no pocas oportunidades, con una visión economicista que intenta evaluar el fenómeno educativo en términos de costo beneficio.

Sin duda, la aprehensión de los educadores ante tal reduccionismo está ampliamente justificada porque en esa lógica se desconoce la singularidad del proceso educativo, imposible de reducir a números. Este proceso impacta a través del tiempo en la subjetividad y en la cultura de sus protagonistas: los alumnos.

Al mismo tiempo, el otro polo de valor se centra en la asunción del significado que para la sociedad en general ha alcanzado la idea de resultados, logros, como una manera de dar cuenta, de legitimar la inversión social, en dinero, esfuerzos, tiempos.

Postulamos que el tratamiento de la eficacia y los resultados reconoce la necesidad de un procesamiento que integre:

1) El **acuerdo de significado** que cada organización y sector debe establecer en su singularidad. En ese sentido, hablamos no sólo de la eficacia en la escuela, sino de la eficacia en **cada escuela**.

2) El **tiempo y el contexto** en ese significado. Las escuelas eficaces, ¿lo son por su rendimiento académico? ¿Por su capacidad de integración de alumnos? ¿Por la retención? ¿Por la contención frente a un afuera amenazante? ¿Por la satisfacción de necesidades básicas de vida? La jerarquía e importancia en los resultados nos habla de tiempos, fines y criterios cambiantes.
3) La **complejidad** de resultados y no la linealidad de un enfoque es lo requerido, entonces, en la definición de eficacia y resultados.

Después de todo, la eficacia de los resultados no debería ser propiedad de una parcialidad ideológica, sino por derecho de ciudadanía.

La escuela no es la excepción en esta exigencia social.

Si bien no sólo dependen de ella los resultados esperados (especialmente en momentos como los que vivimos), parecería que la calidad de su gestión está directamente vinculada con su capacidad de adaptación activa a las demandas de sus audiencias (padres, alumnos, comunidad en general) y con la consistencia de su proyecto pedagógico.

Así, frente al mismo entorno turbulento en que vivimos, no es idéntica la respuesta-propuesta de las escuelas.

¿La distinción sólo es visible entre escuelas públicas y privadas?

La adjetivación de la gestión connota distintas respuestas posibles

Mencionamos a continuación algunas connotaciones.

Gestión de resistencia,[1] aludiendo a un cierto comportamiento organizacional caracterizado por la creación de alternativas de preservación del proceso educativo frente a los embates del contexto.

En esa modalidad de gestión encontramos escuelas que, más allá de su función específica y precisamente para preservarla, instalan espacios especiales para los bebés y niños pequeños de alumnas madres, a las que les es imposible asistir a la escuela sin resolver ese tema con sus hijos.

Movilizar la comunidad en la búsqueda de recursos para mejorar las condiciones de enseñanza, mas allá de las limitaciones del Estado, sería otra de las vías para resistir la carencia del contexto.

Gestión de fatalidad, definía Silvia Duschatzky[2] a aquellas gestiones que declinaban su poder de hacer, y su cara contraria: *la gestión como ética*, don-

de la organización se hace cargo de las situaciones que plantea el contexto y desde allí toma posición frente al entorno.

A partir de estas consideraciones, interrogaremos los términos *direccionamiento y resultados*. Mencionábamos más arriba la ambivalencia del término "resultados", pero abordaremos ahora al primero de ambos.

Direccionamiento alude por lo menos a dos significados: establecer una dirección y un norte, un camino, una orientación. Por otra parte, se entiende el término dirección como el arte de dirigir, gobernar un sistema socio técnico en sus dimensiones políticas, estructurales y procesuales.

Orientación, gobierno y resultados son los significantes claves de la gestión.

Podríamos intentar, entonces, un consolidado de ideas que definan la gestión.

- Gestión es el *proceso de intervenciones* desde la autoridad de gobierno para que "las cosas sucedan" de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post.
- *La gestión no es un evento, no es una sola acción. Es un proceso* que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión de tiempo. En ingeniería de proyectos se ilustra este atravesamiento del tiempo cuando se afirma: no es lo mismo 10.000 horas hombre en la ejecución de un proyecto que 10.000 hombres trabajando en una hora. Al tiempo se lo puede administrar, nunca negar.

La gestión es una intervención

La gestión es una intervención en el doble sentido que tiene en latín interventio *(venir entre, interponerse).* En el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, buenos oficios, ayuda, pero, también, en otros contextos significa intromisión, ingerencia.

Así, toda intervención provoca un quiebre en la transparencia de una institución escolar; a veces es para una nueva articulación y otras para quebrar una cristalización del sistema. El quiebre no tiene valorización positiva o negativa en sí mismo, sólo es una interrupción de la regularidad institucional. Le cabe al observador del quiebre asignarle sentido y juicio valorativo.

Por ejemplo, la intervención que se realiza en una reunión de padres y docentes para mediar un conflicto de intereses con respecto a diferentes posiciones en temas de convivencia, alude a esa idea de articulación de la intervención. En el otro sentido, la decisión de reemplazar a un funcionario por malas prácticas recurrentes es un ejemplo de intervención como ruptura, ingerencia (en este caso legítima) en un sistema, para cambiar de rumbo.

La implementación de un nuevo currículo, un ajuste al código de convivencia, el llamado a una reunión en la que algo ocurre, la instalación de un sistema de evaluación o la participación en un conflicto o negociación son intervenciones propias o delegadas que cambian una escena y un escenario.

Subrayemos aquí que el cambio no se significa en valorización positiva o negativa, sino en la idea de quiebre; algo ya no es como era después de esa intervención.

Aun en la figura del gatopardismo (que algo cambie para que nada cambie), el efecto del quiebre está presente aunque no se vea y es el costo de credibilidad a futuro como consecuencia del cinismo de esa gestión gatopardista.

Pero la ausencia de intervención también provoca efectos. El silencio, la sola escucha, la inactividad, son ellas mismas una modalidad de gestión.

En no pocas oportunidades, la gestión requerida es no intervenir. Elliot Jaques escribió un artículo que en su título da cuenta de esta "sabiduría" de la no intervención que hace sentido en sí misma.

El artículo en cuestión, "¡¡Déjenlos trabajar tranquilos!!", era toda una interpelación al hacer banal y autojustificatorio como obstrucción del otro y de su trabajo.

La gestión, más que hacer en forma directa, crea las condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional y a veces eso se "hace" no haciendo.

Autoridad de gobierno en la gestión

Hablamos de la *autoridad de gobierno* porque la gestión es un proceso organizacional que requiere legalidad, la que da el cargo, y legitimidad, la que le adjudican los dirigidos, avalando a quien ocupa ese mismo cargo.

Así como se gestiona un ministerio desde el cargo de ministro, se gestiona una escuela desde el cargo de director y un departamento desde el cargo de coordinador. Además, y como valor agregado, sería deseable que esa autoridad de gobierno migrara en liderazgo en tanto son los dirigidos los que adjudican ese lugar de poder que trasciende la autoridad formal.

Gestionar la escuela es la responsabilidad (*accountability*, por lo que se rinde cuenta desde el rol) del director. Él se hace cargo del rol y desde allí se transforma en diseñador de situaciones con el fin de que todos los actores operen desplegando su máximo potencial en término de competencias y emocionalidad.

Si el campo es la totalidad de la escuela, **la responsabilidad es del director**, con su equipo directivo docente, los colectivos de padres y la comunidad; si el campo es un área, **la responsabilidad es del coordinador** y su equipo docente; y si el campo es el aula, **la responsabilidad es de los docentes.**

Siempre hay un actor que asume la responsabilidad en el diseño de situaciones. Aun cuando lo haga con la participación de otros, la responsabilidad no se diluye en el conjunto.

El objetivo, el para qué, es: *para que las cosas sucedan.*

- Que las ideas se transformen en actos.
- Que la planificación mute en acciones eficaces. Esto es, que cumplan su cometido.
- Que la gestión se confronte con lo real y con los resultados que alcanza.

La explicación (un recurso del habla) que ocurre después del "fracaso" es distinta y posterior a la experiencia. Es un valiosísimo dispositivo de aprendizaje a futuro, pero no elude la insatisfacción de lo no logrado.

El camino no es menos importante que sus resultados

La gestión es el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa.

El territorio nunca se termina de conocer a priori. Se lo descubre fundamentalmente en su tránsito. La gestión desde esta perspectiva se constituye desde un saber hacer (*know how*). Si la gestión en términos de eficacia se reconoce en los resultados, no es a cualquier costo, ni de cualquier manera.

El camino recorrido no es menos importante que sus resultados. Es lo que denominamos ética procesual.

La congruencia e integridad del proceso son también un resultado en sí mismas. Las metodologías utilizadas, las reglas de juego empleadas, los dis-

NÚMER CENTRAL BIBLIOTECA

positivos de intervención no son sólo medios que se justifican en los fines, sino analizadores que "hablan" ideológica y valorativamente de una verdadera pedagogía institucional.

Esta búsqueda de coherencia, nunca del todo acabada, nos remite a una posición ética: ver reflejado en las prácticas y procesos de la institución lo que se declara en el proyecto.

En no pocas oportunidades hemos visto cómo se degrada, en las decisiones reales, el concepto de democracia del proyecto cuando, más allá de la cosmética, la decisión ya está tomada antes de cualquier consulta. Del mismo modo, la valorización de las diferencias desaparece al normatizar para el promedio o desconocer requerimientos específicos de minorías.

En algunas organizaciones "progresistas", las luchas que existen por la preservación de espacios de poder, el incremento de la competencia y el verticalismo de ciertas conducciones no corresponde con el discurso público cuando se refiere a la sociedad en general en términos de democracia, participación y equidad.

Desde nuestra perspectiva, el término **resultados** no alude sólo a productos finales, sino a esa consistencia con los procesos y cómo se ha trabajado en ellos.

Para muchas escuelas, los resultados exitosos no están sólo en la evaluación estadística de aprendizajes de sus alumnos, sino en el trabajo que han realizado como proceso para enfrentar las terribles condiciones de adversidad a las que están sometidas.

La gestión, por otra parte, responde a **propósitos explícitos**, expresados en forma de visión, metas, objetivos. Según el nivel de alcance que quiera darse, éstos integran y dan dirección al proyecto institucional. Precisamente, la explicitación de esos propósitos es lo que permite la evaluación de los resultados obtenidos.

De no mediar estos resultados, hablaríamos de efectos y no de resultados, dado que todo hacer o no hacer genera efectos en un campo determinado.

Sin embargo, los resultados sólo operan en relación con la intencionalidad de los actores. Pero cabría señalar que toda gestión, como movimiento en un territorio (materialidad) que se desliza en distintos espacios (virtualidad), se encuentra y gatilla eventos, efectos, oportunidades, problemas no previstos.

Tal es el límite de la racionalidad de la planificación y la formulación de políticas.

En ese sentido, el tratamiento de estos imprevistos emergentes, abre el panorama para escucharlos y transformar *los propósitos ex* en *los ex post*.

En otras palabras: algunos de los propósitos de la gestión los descubrimos después de que operamos y no antes en la planificación.

En épocas de incertidumbre y turbulencia del contexto, una mirada amplia y una escucha profunda abren y cuestionan la racionalidad lineal de los procesos.

Por ejemplo, el enfoque de escuelas solidarias, traducido en estrategias, planes y dispositivos educativos de acercamiento de la escuela a las necesidades insatisfechas de habitantes de una comunidad, surgió como una oferta que se desarrolló en el encuentro con la exclusión, más que en un análisis previo de escenarios y propósitos explícitos.

Sólo en una etapa posterior la escuela lo incorporará en el diseño regular de su gestión.

Las dos caras y lo dos tiempos de la gestión

En el ejemplo señalado párrafos atrás, podemos vislumbrar claramente lo que llamamos las dos caras de la gestión para quien conduce un área, departamento u organización escolar.

Por un lado, tiene *la mirada puesta en el adentro*, lo controlable (en mayor medida que en el afuera): políticas, estructuras, normas, sistemas, gente. Lo controlable no se refiere a la posesión de control, sino a aquello sobre lo que hay autoridad, lo discrecional, la incumbencia como espacio de gobierno. La violencia en la escuela, por caso, tiene, quién lo duda, una explicación en las condiciones del contexto, pero ocurre en el territorio escolar. Desde ahí también demanda una respuesta específica de la gestión. Muchos chicos poseen armas, pero aquí la pregunta es por *este* chico que lleva armas a *esta* escuela.

Por otro lado, y especialmente en este escenario de invasión de contextos, su mirada *tendrá que otear y leer el afuera*, lo no controlable, las demandas de la comunidad, los padres, las políticas de los ministerios y todo lo relevante para quien conduce, en la medida en que impacte en su espacio institucional.

En el adentro, se juega su capacidad de construir poder legítimo a través de sus conocimientos, competencias, juicio, acciones, inteligencia emocional,

entre otros... Se juega el poder para conducir al colectivo en aras de alcanzar esos resultados esperados que surgen de los propósitos explicitados y debatidos y nunca totalmente compartidos.

En el afuera se juega una modalidad distinta del poder discrecional: la influencia, para incidir en aquellos que detentan ese poder discrecional en otros campos.

Un director de escuela construye poder en equipo con la comunidad educativa y poder para conducir en el adentro. Con esa misma comunidad educativa influye y se articula activamente con las condiciones del afuera. Tal el desafío de la gestión en tiempos de turbulencia.

Actividades con las instituciones del barrio, identificación y uso de recursos oficiales y privados, programas conjuntos con otras escuelas, utilización creativa de los medios de comunicación masiva, dan cuenta de la creatividad de algunas instituciones para ligarse con ese afuera y amplificar su voz y sus posibilidades de acción. Adentro y afuera se entrelazan continuamente, pero en general, y más en condiciones como las que vivimos, definir el adentro y sus límites es también preservar identidad institucional y hacer foco en la acción

Se trata, de un proceso de construcción permanente, zigzagueante.

Caminando a veces en las sombras de territorios y actores desconocidos, probando e inventando.

En este camino vale la pena ponderar el lugar del deseo, la emocionalidad que debe circular en la escuela para sostener tamaña movilización con su cuota de riesgos, pruebas, errores y logros.

Las dos caras de la gestión se combinan *con las miradas del largo, mediano y corto plazo*. Los quiebres, las crisis, amarran la gestión al presente, a la urgencia, a la respuesta. Es inevitable. De nada sirve el mejor de los proyectos de futuro si no garantizamos un presente. Pero las respuestas en el presente construyen futuro y la negación de éste nos lleva sólo al repliegue, a la defensa y a la clausura del significado mismo de la educación como construcción de futuro.

Mientras se tramita el desafío del presente, algunos miembros del equipo durante la gestión deberían transformarse en custodios de esa mirada a futuro.

Al respecto, es muy significativa la historia de los archivos del Ringuelblum, unos escritos que se descubrieron entre las ruinas del Gueto de Varsovia, donde algunos habitantes del Gueto, encerrados en ese infierno, realizaron una encuesta entre la población en la que debían evaluar los escenarios futuros de los judíos cuando finalizara la guerra y cómo abordarlos de la mejor manera posible. La investigación tenía por título: **¿Qué experiencia po-**

demos extraer de dos años y medio de guerra? Y algunas de las preguntas planteadas eran las siguientes.

¿QUÉ EXPERIENCIA PODEMOS EXTRAER DE DOS AÑOS Y MEDIO DE GUERRA?

¿Qué aspectos sombríos de la vida emergieron en este período? ¿Cuáles son los principales aspectos de nuestra vida que la guerra sacó a la superficie? ¿Qué podemos esperar del futuro? ¿Qué soluciones pueden esperarse para la cuestión judía y qué soluciones para la cuestión de Israel? ¿Qué nuevo orden social prevalecerá en el nuevo mundo de posguerra? Y lo más importante, sobre la base de nuestra experiencia de dos años y medio de guerra, ¿qué debemos hacer preparándonos para la llegada de esa era? ¿Cómo debemos encararla en nuestra tarea de discusión y cómo debemos educar a nuestra juventud?

Esta investigación emprendida en el Gueto de Varsovia se vio frustrada por las grandes deportaciones masivas de julio del '42 y sólo unas pocas respuestas llegaron hasta nosotros al descubrirse los archivos clandestinos de Ringuelblum.

Pero lo que interesa subrayar es la capacidad para pensar en el futuro del que dio muestra un liderazgo marginal en circunstancias absolutamente límites, inmersos en un presente tan trágico y absorbente...[3]

Muchos de aquellos custodios del futuro no sobrevivieron, es cierto. Pero en ese cable al por-venir tal vez se encuentre, como señalaba Victor Frankl, una de las razones de la supervivencia de muchos de aquellos judíos del gueto.

Las condiciones de ese encierro no eran, es obvio decirlo, mejores que las actuales.

Aun en ese contexto, el futuro tenía su lugar.

Cuando el futuro tiene lugar, crece la fortaleza para afrontar el presente.

¿Cuáles son las condiciones que favorecerían este movimiento? Entre otras podrían señalarse las siguientes:

1. Aceptar que lo que ocurre no es obra del destino sino de una construcción humana. La aceptación no significa la justificación ni resignación.
2. Ensayar la reflexión de los porqué.

3. Entender el propio lugar y la responsabilidad en esto que pasa.
4. Desestimar toda fuga hacia el pasado, al cual ya es imposible volver.
5. Incidir con nuestras acciones actuales en el diseño de ese futuro buscado, al que hay que imaginar.

Quién y qué gestiona

Los dos protagonistas de la gestión son los **sujetos-actores** (es decir, los individuos que operan desde un rol o posición organizacional: director, coordinador, entre otros) y los **sistemas organizacionales** que diseñan y operan (escuelas, comunidades, sociedades).

Si bien son los actores los que gobiernan, es fácil advertir que no todo depende de ellos. La gestión se entiende también desde los límites y posibilidades que otorga el sistema. Por ejemplo, le piden a un director que se haga cargo de los resultados de su escuela, pero no le dan la posibilidad de elegir a su equipo docente. Y aún más. Los sistemas, desde su característica de auto-organización, adquieren "vida propia", más allá de los intentos de eventuales gobernantes.

Todo aquel que pasó por alguna estructura pública (y no sólo pública), se dará cuenta de que la cultura instalada, la historia, las recurrencias de comportamientos, las coaliciones instaladas en grupos de interés y la materialidad de los recursos, impactan profundamente en el devenir de la gestión.

La intangibilidad de todo empleado de "planta" y las normativas que existen protegen al trabajador, pero hacen casi imposible su desvinculación, aun en condiciones de extrema falta de idoneidad; así el sistema gestiona. La burocracia que demanda más tiempo en el llenado de planillas que en la tarea sustantiva define límites de gestión. Las lógicas político-partidarias promueven designaciones en función de lealtades más que de idoneidades. La lógica política coloca los acentos y los recursos en aquello visible para los medios masivos de comunicación a costa de las transformaciones de fondo, muchas veces aburridas y silenciosas.

En este contexto, no deja de llamar la atención la recurrencia de *"todo empieza conmigo y lo de la anterior gestión no sirve"* en el inicio de nuevas administraciones, despreciando experiencias, inversión de recursos materiales, energía y entusiasmo de la gente, sólo porque lo hizo el que se fue.

También es cierto, por otro lado, que una cultura institucional de solidaridad transmite un cierto "código genético" que se reproduce en los nuevos integrantes. Las prácticas de reconocimiento a los logros estimulan el hacer y la aceptación de nuevos desafíos. En muchos casos es el clima institucional el que empuja a los actores a su mejor desempeño. Las percepciones de transparencia en la circulación de informaciones se encuentran en directa relación con la confianza en el sistema. Aquí también es el sistema el que gestiona.

De ahí que el diseño e intervención sobre las condiciones del sistema son, en sí mismos, un primer y potente desafío de la gestión, diseño restringido e inacabado por el carácter interdependiente de los sistemas.

Así, la escuela como sistema reconoce un sistema de mayor porte: el sistema escolar. Éste se incorpora asimismo al sistema socio económico del país.

Los sistemas organizacionales

Gestionar el sistema, en el caso de la escuela, es, para desagregarlo, intervenir en las distintas dimensiones: curricular-pedagógica, organizacional-institucional-administrativa y, como señaláramos párrafos atrás, la gestión del contexto.

Estas dimensiones del sistema escolar se ven atravesadas asimismo por meta-dimensiones que tocan a cada una de aquellas.

La política, por ejemplo, como espacio de tramitación de los distintos intereses sectoriales: padres, alumnos, docentes, funcionarios ministeriales, entre otros.

En la política se encuentra el debate por la agenda, asignación de sentido y valor a los temas de la organización y al uso de sus recursos.

Del mismo modo, **la cultura** direcciona la estrategia de una organización a partir de la fuerza de sus creencias y valores. Éstos generan un contexto de significación compartida frente a los eventos escolares.

La cultura juega el mismo papel que la naturaleza, su aparente opuesto, en esa direccionalidad de la estrategia.

Recordemos un viejo cuento:

EL ESCORPIÓN Y LA RANA

Un escorpión le pide a una rana que lo lleve a cuestas para cruzar el río. Ésta le contesta que sería peligroso, toda vez que puede ser pinchada por el aguijón y morir. El escorpión le contesta que sería muy tonto de parte de él actuar de esa manera, porque él también moriría, ya que no sabe nadar. Convencida, la rana inicia la travesía en el agua y a poco de andar siente el aguijón del escorpión. Asombrada, le pregunta por qué lo hizo, si, como él había dicho, también moriría.

"Está en mi naturaleza" –contestó el escorpión.

La naturaleza del hombre es la cultura. Sus motivaciones inconscientes pueden ser rastreadas y, lo que es más importante, son susceptibles de ser modificadas.

¿Estamos entonces determinados en nuestro dominio de posibilidades de gestión por los sistemas? Por cierto que no. Queremos marcar especialmente la fuerza de autoorganización de los sistemas que se resisten al gobierno de los actores.

Sin embargo, otra vez, los mismos sistemas adquieren modalidades distintas frente a distintos actores. Sus restricciones y posibilidades no impactan del mismo modo. Por lo tanto, sostenemos el lugar del otro protagonista de la gestión: el sujeto–actor.

El sujeto–actor

¿Desde dónde gestiona este sujeto-actor? Desde sus **competencias técnicas:** su saber y saber hacer en educación y en conducción educativa. Desde **sus competencias genéricas o transversales:** conversaciones, escucha, inteligencia emocional y desde el sujeto que está siendo: **sus perfiles de personalidad.** Por eso señalamos que quien gestiona es el actor desde el rol, pero empujado por el sujeto que está "detrás".

La conciencia de limitación de todo actor en sus propias competencias es lo que le permite declarar el "no sé", "no entiendo", frente a determinado evento o circunstancia. Es su declaración de ignorancia lo que le posibilita el acceso al aprendizaje y la capacitación, así como a la búsqueda de ayuda de

otros. La práctica de gestionar, además, libera en sí misma saberes que ni el mismo actor es consciente de que sabía. Nos referimos al saber tácito, aquel que sólo surge frente a una pregunta o una necesidad de entender u operar.

Determinación mutua: sistema y sujeto-actor

Mejorar la capacidad de gestión es desarrollar las competencias del actor desde su condición de sujeto: su reflexión, formación y capacitación.

Mejorar la capacidad de gestión es mejorar las capacidades del sistema que lo contiene (procesos, políticas, administración, tecnología, entre otros) en lo curricular, en lo organizacional, en lo administrativo y en lo comunitario, recordando, en este proceso, el doble atravesamiento político-cultural.

Planteando la determinación mutua y no el determinismo absolutista del sistema organizacional y sujetos actores que gestionan, existe el margen de libertad para modificar y ampliar sus posibilidades. Tomando en cuenta la determinación (sus condicionantes) se considera la posibilidad de cambio.

En un extremo de esta ecuación estará la fantasía: si cambian los sujetos actores, todo cambia. En el otro extremo: sólo si cambia todo el sistema se darán las condiciones requeridas para la tarea, por lo tanto, al sujeto actor sólo le cabe esperar el cambio del sistema, del afuera.

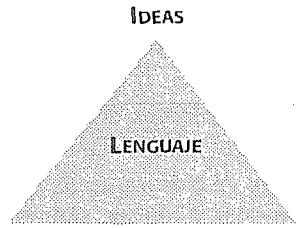
La creatividad y protagonismo de muchos docentes y escuelas confirma otras posibilidades. La ritualización, el desgaste de los docentes muestran también la cara opuesta.

¿Sobre qué y desde dónde se gestiona?

Gestionar la organización es gestionar el sistema en su grado de discrecionalidad más directa. De hecho, la importancia de este espacio organizacional[4] fue una de las claves de los procesos de reformas educacionales de los 90. Más allá de las críticas, esas mismas reformas trajeron a la luz uno de los aspectos relevantes de la responsabilidad de la dirección y sus equipos: la organización escolar.

Gestionar la organización es, entonces, intervenir en las distintas dimensiones y meta-dimensiones señaladas en párrafos anteriores.

¿Desde dónde los sujetos actores gestionan? El triángulo siguiente grafica esto:



Desde las **ideas**: los conceptos, los esquemas referenciales pedagógicos didácticos, la lectura y visión de mundo predominantes en los equipos educativos.

Desde las **emociones** o estados de ánimo circulantes en la escuela: las ganas, el deseo, la frustración, la resignación, entre otros, como impulsores o vallados del horizonte de posibilidades de una organización en un momento determinado.

Desde las **prácticas**, en términos de metodologías: las herramientas de intervención específica del doble estándar pedagógico-organizacional (planificación, negociación, evaluación, supervisión, coordinación, desarrollo de equipos, investigación, etc.).

Hay una herramienta privilegiada en la gestión. Es el **lenguaje**, la conversación, el poder de la palabra, que se despliega en las ideas, los estados de ánimo y las prácticas en cuanto acción.

La idea de competencia comunicativa, instalada por Searle, Austin,[5] y más cercanos a nosotros, en Latinoamérica, por Flores,[6] Echeverría[7] y Maturana,[8] abre un campo fértil al desarrollo de la gestión. Al poner foco en lo obvio, la calidad de las conversaciones (en contenido y estilo) recurrentes en una organización está directamente vinculada con la calidad de gestión en esa organización.

Así, el director, el coordinador y, obviamente, el maestro, gestionan desde el lenguaje la transmisión de sus ideas, el reconocimiento e intervención sobre los estados de ánimo de la institución. Y, en el pasaje a la acción, gestionan las prácticas de estas ideas y estados de ánimo.

Establecer compromisos, ofertar posibilidades, realizar pedidos, demandar, juzgar con fundamento, colectar, utilizar y distribuir información, afirmaciones verdaderas, decidir, declarar, son actos del habla.

Estos actos construyen coordinaciones y compromisos de acción para gestionar. Pero, además, intervienen en las condiciones del sistema desde la escucha, la exploración reflexiva de las emociones preponderantes entre la gente que hacen lugar en el espacio escolar, no sólo al actor sino al sujeto y sus vínculos.

ACTOS DEL HABLA	
	Pedir
	Juzgar
	Prometer
	Declarar
	Afirmar

En un contexto de turbulencia e incertidumbre como el que viven las sociedades actuales y en ellas la escuela, el primer ejercicio de reconstrucción institucional pasa por reconstruir el lugar de la palabra. No cualquier palabra, sino aquella que hace sentido en los otros, palabra plena de significado y lejana del vacío del lugar común.

Gestionar será, entonces, una melodía que se ejecutará en dos movimientos simultáneos tan simples como complejos: escuchar más allá de oír, comprender y decir, más allá de hablar.

Detrás de esa palabra y de su capital de credibilidad, tal vez estará la posibilidad de articular, incluir, contener y, fundamentalmente para nuestras escuelas, educar -sin dejar de aprender-.

Los conceptos del presente capítulo fueron adelantados en la Revista Novedades Educativas, N°146, febrero de 2003. Una versión similar forma parte de los materiales del post grado de Gestión Educativa de FLACSO.

Notas

1. Silvia Duschatzky, Alejandra Birgin (comps.), *¿Dónde está la escuela?*, Buenos Aires, Flacso-Manantial, 2001. Capítulo 2, "De la gestión de resistencia a la gestión requerida", Bernardo Blejmar.
2. *¿Dónde está la escuela?*, ob. citada. Capítulo 1, "Escenas escolares de un nuevo siglo", Silvia Duschatzky; epílogo: "Todo lo sólido se desvanece".
3. *Megamot, Revista·Judía de Ciencias Sociales*, N° 3, Buenos Aires, Milá, otoño 1988.
4. *La formación de directivos de instituciones educativas*, Margarita Poggi, Buenos Aires, IIPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2001.
5. J. L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, España, Paidós, 1971.
6. Fernando Flores, *Inventando la empresa del siglo XXI*, Chile, Dolmen, 1989.
7. Rafael Echeverría, *Ontología del lenguaje*, Chile, Dolmen, 1996.
8. H. Maturana – F. Varela, *El árbol del conocimiento*, Chile, Edit. Universitaria, 1984.

Capítulo 2

El poder de la palabra. Palabra vacía. Palabra plena

"Non, nous n'avons pas pris la Bastille,
nous avons pris la parole."

Maurice Clavel, mayo de 1968[1]

(No, no hemos tomado la Bastilla,
hemos tomado la palabra)

En el capítulo anterior planteábamos la importancia cardinal que tenía el lenguaje como dispositivo de gestión, dado que sólo a través del lenguaje, la palabra y su unidad social mínima -la conversación- es posible "hacer cosas", responsabilizarse en mutuos compromisos de acción o crear nuevas realidades (según lo que se declare) en el seno de las organizaciones o en nuestras interacciones como personas.

Considerando el **triángulo de gestión** señalado, podríamos decir que, si bien las ideas, las prácticas y las emociones constituyen dominios diferentes sobre los que se desliza la gestión, el lenguaje es el gran articulador.

Quien gestiona, rápidamente descubre el lugar primordial que ocupa el lenguaje cuando busca las palabras adecuadas para contener a un docente que ha sufrido una situación emocional difícil; para explicitar un nuevo enfoque de planificación de tal manera de lograr comprensión y adhesión de parte de su equipo de trabajo o, tal vez, para esbozar un pedido a un superior de modo que pueda ser escuchado y tomado en cuenta (¿cuándo y cómo se lo digo?).

La trama de interacciones existentes en una organización circula a través de las conversaciones que se intercambian en su seno.

Éstas tejen una verdadera red que adquiere, en sus recurrencias, un estilo, una forma **impregnada por la cultura** del contexto y el texto institucional.

- *"Aquí las cosas se dicen de tal manera."*
- *"De esto no hablamos en las reuniones."*

Sin embargo, al mismo tiempo, se **crea cultura**.

La cultura es el marco de referencias compartido por un colectivo para entender, valorar y operar sobre una realidad determinada. Estamos signados por nuestra cultura, pero, al mismo tiempo, la cultura es un espacio de diseño abierto: podemos crear y recrear cultura.

Cuanto más intensos sean los liderazgos, más quiebres producirán en la cultura instalada y abrirán nuevos perfiles culturales, para bien o para mal, según el juicio del observador.

De una forma un tanto extrema, pero describiendo claramente el desafío de todo liderazgo innovador, E. Schein señala: *"De hecho, existe la posibilidad -poco considerada en la investigación sobre el liderazgo- de que lo único realmente importante que hacen los líderes sea la creación y conducción de la cultura y que el único talento de los líderes esté dado por su habilidad para trabajar con la cultura".*[2]

Podría argüirse que no sólo esas conversaciones y palabras arman cultura. Los actos y las prácticas hacen cultura: el ministro que expone públicamente una política que contradice en sus acciones cotidianas; la invitación a participar y criticar abiertamente la gestión de parte del directivo seguida de conductas evasivas, cuando no opuestas, frente al primer esbozo de cuestionamiento del orden establecido. Se "habla" a través de los actos, es cierto. Pero es en la **interpretación** simbólica (lenguaje) de los hechos y no en los hechos mismos donde se juega el efecto de éstos.

Los casos señalados pueden ser leídos por algunos como lo inevitable de la "política real", o por otros, como un ejemplo de la perversión del doble estándar de los discursos. Una y otra lectura provocarán diferentes efectos en el escenario organizacional y su construcción cultural.

En definitiva, nos constituimos como sujetos sociales a través de la palabra y, al mismo tiempo, constituimos mundo a través de esa misma palabra. De ahí que en la integridad y calidad de esa palabra y esas conversaciones en el seno de la organización resida simultáneamente la integridad y calidad de la misma organización.

La confianza, por ejemplo; ese gran reductor de complejidad social (N. Lhuman)[3] como indicador de salud y competencia institucional, es un capital directamente subsidiario de la integridad y calidad de la palabra.

Por eso, vale la pena hacer una primera gran distinción.

No toda palabra articula y no todo silencio distancia

Desde la escuela francesa de psicoanálisis se plantea una distinción que hace de su claridad el eje de su potencia. Se trata de la diferencia entre *la palabra vacía y la palabra plena.*[4]

Tomando esta distinción, podríamos afirmar que la palabra vacía se despliega en la búsqueda de las formas, aquello que se debe decir en ciertos ambientes, o lo que supuestamente se espera que se diga en ciertas ocasiones. La actual cultura política ha elegido como denominación "lo políticamente correcto" para expresar lo que es bueno decir en relación con el discurso de valores hegemónico de la época. La palabra vacía arma una distancia entre la conversación pública y la privada, el sujeto se aleja y no se reconoce en el decir del actor.

La reunión del equipo docente concluye en un consenso frente a la decisión a adoptar; todos han dicho que sí, pero son los gestos, el tono de voz, las actitudes, el silencio que pesa, los signos que develan un falso consenso. *De la boca para afuera*, sintetiza la sabiduría popular. *Te escucho*, dice el directivo en una reunión de orientación y supervisión al colaborador, mientras sigue leyendo los correos electrónicos en su computadora o atendiendo el teléfono. En realidad no lo escucha, simplemente lo oye, dando cuenta de la falta de compromiso con su propia palabra y con el otro. La palabra vacía está vaciada de sentido por el hablante, de congruencia entre su pensar, sentir y decir, produce efectos en las interacciones por las que circula. El equipo que asistió a esa reunión establecerá dos espacios fragmentados en la institución: el espacio público donde se dice una cosa y el privado (casa, café o pasillos), donde circulará "la verdad". En esa conversación de supervisión, el directivo no sólo no escucha, al mismo tiempo está diciendo que la otra actividad -la conversación telefónica o los correos electrónicos- es más importante que su propio colaborador.

A veces, la palabra vacía aparece frente a una conversación difícil, *"una conversación difícil es cualquier cosa sobre la que cuesta trabajo hablar"*.[5] Más que un recurso, lo que se marca es una imposibilidad: no se sabe o no se puede. Sin embargo, en no pocos casos, para esa dificultad en la palabra **-pero no en la intención-** surge la ayuda de la **metacomunicación** a través de los gestos, los tonos, las actitudes.

La **palabra vacía** distancia, roza pero no toca, aburre, crea sospecha.

La **palabra plena** acerca, toca, estimula, funda un espacio de confianza más allá de las emociones que dispara. Alude a un compromiso del hablante con lo que dice y pretende hacer, entre sus palabras, su pensar y su sentir. El articulador es la verdad del sujeto. Es una palabra a la espera de un otro que la complete en una conversación de intercambio legítimo. Percibimos que circula **palabra plena** en las reuniones donde nos olvidamos del pasaje del tiempo a partir de la inmersión en el tema que se está trabajando. Duele lo que escuchamos que nos dicen, pero, al mismo tiempo, percibimos la sinceridad de nuestro interlocutor y su intento de ayuda.

No se trata **sólo** de decir lo que se piensa, como dispositivo de gestión esa palabra requiere de tres elementos:

1. La intencionalidad de contribución.
2. El escenario requerido.
3. La competencia comunicativa.

Los tres requerimientos de la palabra plena

1. La intencionalidad de contribución

"Mi defecto es ser tan frontal", expresan ciertas personas.

No. Su defecto es que sólo le importa su propia descarga, no le interesa lo que le ocurre al otro.

La intencionalidad de contribución se percibe en las palabras, pero también en la posición desde la cual habla el que habla. ¿Cómo se coloca? ¿Al servicio de la relación, del vínculo? Una crítica puede incluir la intención de ayuda o de destrucción. Por ejemplo, los juicios de desempeño tienen doble direccionalidad, surgen de cómo se percibe lo realizado en el pasado o en el presente, pero impactan en el futuro en las conductas y en la mirada de los otros. Un juicio recibido, una crítica, abren un espacio de nuevas posibilidades. O lo clausuran. Dependerá de nosotros mismos, pero, seguramente, influirán también las palabras de los otros y muy especialmente de ciertos otros significativos para nosotros.

2. El escenario requerido

La calidad y eficacia de las conversaciones sostenidas en la organización también están condicionadas por el contexto donde éstas ocurren. El contexto re-significa los contenidos de las conversaciones. Los efectos de las palabras cambian según dónde, cuándo, quién y cómo se pronuncian.

Lo dicho en un pasillo es distinto a lo declarado en una reunión formal. Aquello que se expresa por escrito es diferente de lo escuchado como comentario. Una conversación mantenida en una reunión pública del equipo docente puede generar residuos bien distintos a los producidos si la conversación ha sido mantenida en privado.

Desde este enfoque, construir el escenario requerido es uno de los dos instrumentos fundamentales de una gestión facilitadora de procesos que articulen la intención de contribución con los resultados esperados en la conversación de **palabra plena**.

Para construir un escenario requerido se hace necesario intervenir, diseñar cuatro variables:

a. **Quiénes** deben participar en esa conversación y quiénes no deben estar porque su sola presencia inhibe las posibilidades de logro.

b. **Qué espacio** define las mejores condiciones. ¿El espacio público o el privado? ¿La oficina del director u otro ambiente más informal?

c. **En qué momento**. ¿Ahora? Si no lo hablamos ya, ¿mañana puede ser peor? O, tal vez, ¿conviene postergarlo para reunir más información antes de abordar el conflicto o la conversación?

d. **El clima emocional requerido**. Se hace necesario ese atributo de inteligencia emocional que ayuda a registrar las emociones propias, la de los otros e identificar o construir las mejores condiciones para desarrollar una conversación de calidad.

Además de la racionalidad argumental, hay estados de ánimo que impiden o facilitan ciertas interacciones. En definitiva, lo que alguien se niega aceptar como falta o error en la escena pública, puede hacerlo en la privada. Lo que resulta difícil de abordar en el mismo momento de un incidente, se puede tratar al día siguiente. Según de quién se trate y la tarea que desarrolle, el inicio o el final de la jornada pueden ser momentos facilitadores u obstructores para introducir ciertos temas.

3. La competencia comunicativa

Junto con la construcción del escenario requerido, diseña eficazmente el pasaje de la intencionalidad de contribución al acto de conversación eficaz.

La competencia comunicativa es la capacidad de expresar eficazmente las propias intenciones y asumir la red de compromisos que generan las conversaciones en las que se participa (R. Echeverría).[6] Parte de esa competencia está signada por la posesión y uso de las distinciones que señalamos en el capítulo anterior respecto de los actos del habla. **El pedido surge con la intención de que el otro conozca y responda a mis requerimientos.** La petición es el acto del habla que articula las carencias con las posibilidades que tiene otro de satisfacerlas. Solicitar ayuda es una condición inevitable y estructural del vínculo humano.

Sin embargo, resulta difícil formular un pedido con claridad e incluso realizarlo. En no pocas oportunidades se confunde el pedido con una queja. Un pedido tiene tres respuestas posibles: que el otro lo acepte y se comprometa a satisfacerlo, que lo rechace, o que proponga un tiempo de estudio y espera. Cualquiera de estas respuestas es legítima, además del deseo del peticionante. Sólo una respuesta es inadmisible para una conversación de calidad: **la falta de respuesta**, la indiferencia frente al requerimiento de un miembro de la organización. Una "no respuesta" es algo más que una respuesta, es un ataque a la dignidad y a la existencia del sujeto.

Pedir, exigir, ordenar, suplicar son distinciones del requerimiento que implican distintos contextos y posibilidades de respuesta. Todos piden, el ministro, el director, los maestros, los alumnos, los padres.

La promesa

La promesa es la otra cara del pedido. Quien se compromete asume la responsabilidad de satisfacer un pedido.

- *"Prometo entregarle los materiales solicitados."*
- *"Prometo ayudarlo en su tarea."*
- *"Prometo entregarle el informe."*
- *"Prometo cumplir con mis obligaciones como funcionario."*

La promesa exige sinceridad en la intención de cumplirla y disponibilidad de recursos materiales o subjetivos para concretarla. Puede existir buena intención, pero inadecuado análisis de los recursos con los que se cuenta. O disponer de los recursos, pero haber formulado la promesa en **palabra vacía.** La ruptura del ciclo de la promesa cumplida por parte de los dirigentes explica las reiteradas crisis de confianza que surgen en las instituciones. Para bien o para mal, la palabra (la promesa es una de sus variantes) siempre será relevante.

El juicio

El juicio responde a nuestra condición humana de asignarle sentido y valor al mundo.

El juicio pertenece al hablante y no da cuenta de verdad o falsedad, porque siempre es subjetivo. El juicio del evaluador frente a un alumno no habla sólo del alumno, sino de cómo él ve al alumno. En todo caso, importarán los criterios, la densidad de los métodos para fundamentar más o menos sólidamente ese juicio. Para quien gestiona, la necesidad de juzgar es constante, es su trabajo. Tendrá que juzgar lo oportuno de una decisión, la sanción o el reconocimiento a otorgar, la gravedad de una crisis institucional, etcétera. Su competencia para escuchar, reflexionar, consultar, buscar información y su ecuanimidad estarán detrás de su capacidad de formular juicios consistentes.

Una confusión relevante es aquella que no distingue entre un juicio y una **afirmación**, siendo ésta última **la capacidad de expresar datos y hechos que en una cultura determinada pueden ser probados en su verdad o falsedad.** En algunas oportunidades, esta confusión subyace en escenas de intenso sufrimiento, principalmente cuando alguien recibe un juicio que se transforma en dato.

- *"Es un alumno incapaz de aprender."*
- *"Es un docente inteligente."*
- *"Ese director es..."*

Ni "es", ni "no es". Se trata de un juicio. El peligro consiste en transformar a la persona en el personaje que el juicio pretende acuñar.

El manejo de la información, de la capacidad de su entrega, su relevancia, constituyen una competencia comunicativa que configuran la credibilidad del actor.

La declaración

Por último, **la declaración expresa la capacidad de crear realidades**, porque cuando alguien declara, con la autoridad otorgada por quien lo escucha, no dice qué le parece (juicio), no solicita que se realice (pedido), no promete que así va a ser (promesa), no argumenta que es así porque es un dato (afirmación). **Dice que es así porque él lo dice, el declarante crea el dato.** El poder de declarar es **otorgado**, pero puede ser **revocado**.

El que contrata declara que el otro ha sido contratado; el que despide declara que el otro ha sido despedido; el que aprueba un examen de un alumno declara al alumno aprobado y lo es desde el momento en que el profesor así lo declaró. El ministro declara la fecha de comienzo del ciclo lectivo y a partir de esa declaración lo declarado se transforma en dato.

Todos piden, prometen, juzgan, afirman, declaran. Quien gestiona debe **reconocer las fortalezas y debilidades de su competencia comunicativa** porque en ello se pone en juego la eficacia de sus conversaciones. Como toda competencia, la comunicativa se aprende, se entrena y desarrolla.

Conversaciones

Los actos verbales se enhebran en el lenguaje a través de conversaciones como unidad mínima de interacción. Las conversaciones se repiten, son recurrentes y sobre su base se teje la red institucional. Distinguirlas implicaría su posible utilización en las mejores condiciones de pragmática comunicativa (efectos).

Hay **conversaciones destinadas a evaluar,** en ellas se juzgan los hechos, las actitudes de las personas, las situaciones a resolver. Tal vez sean la primera respuesta frente a un quiebre que sufre cualquier proceso. Se puede apreciar en ese tipo de conversaciones si lo ocurrido ha sido bueno o malo, gra-

ve, o sólo un obstáculo. Se constituyen en una primera reacción en la que se busca un sentido a lo sucedido. Esta conversación aparece tan natural como estéril a la hora de definir un cambio o acción posible. Evaluar, juzgar, son pasos inevitables en la gestión, pero insuficientes en términos de que las cosas sucedan.

Habrá entonces conversaciones destinadas a la acción precedidas de la búsqueda de **información y de exploraciones** previas. En estas conversaciones, más allá de evaluar, se proponen pasos para cambiar el rumbo de los acontecimientos o preservarlos si se ha detectado un cambio no deseado. Las **conversaciones operativas** se validan a través de la claridad con la que se asignan las *responsabilidades* del actor a cargo, los *tiempos* definidos y los *resultados* acordados. La inexistencia de cualquiera de estos tres elementos transformará una conversación operativa en una simple expresión de deseos.

Muchas veces se registra el problema, se lo ha evaluado e intentado comprender, pero no surgen las acciones pertinentes para resolverlo o abordarlo. En síntesis, algo hay que hacer, pero no se sabe qué. En esa circunstancia se hace necesario instalar una **conversación de alternativas**. En ella, los participantes se dedican a buscar, crear y ensayar alternativas. Un buen ejemplo de esta forma de conversación es la conocida técnica de "torbellino de ideas". Aquí vuelve a aparecer el dispositivo de la **escena requerida**, señalado en párrafos anteriores, porque será necesario crear el ámbito, el espacio emocional que contenga y promueva las mejores condiciones para un ejercicio de **creación colectiva**. El apuro, la censura y los prejuicios son los principales enemigos de este tipo de conversaciones.

Por último, identificamos la **conversación por los que conversan**, donde no importa si se habla el mismo idioma. Algo ocurre, porque los participantes no se entienden. Historias compartidas, sucesos interpretados de diferente manera, emociones en juego, malentendidos, se traman en las interacciones que circulan en la escena institucional y pueden obstaculizar las actuales conversaciones. Es hora de "detener el juego", y de metacomunicarse para limpiar el campo y volver a las conversaciones relacionadas con la tarea. Muchas veces se requiere de algún tercero que facilite este tipo de conversaciones e intente focalizar los contenidos y preservar el vínculo regulando las tensiones emocionales que se despiertan en este tipo de intervenciones.

En síntesis, hay un poder de la palabra. La pregunta es cómo y hacia dónde jugará. El intento de la gestión será que ese poder se despliegue hacia los logros buscados.

CORREO CENTRAL BIBLIOTECA

Notas

1. Pascale Weil, *La comunicación global, comunicación institucional y de gestión,* España, Paidós, 1992.
2. Schein, Edgard, *La cultura empresarial y el liderazgo*, Barcelona, Plaza & Janes, 1985.
3. Luhman, Niklas, *La confianza,* Barcelona, Anthropos, 1996.
4. Lacan, Jacques, "Seminario 1" y "Seminario 2", en *Escritos*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
5. Stone, Douglas; Patton, Bruce; Heen, Sheila, *Conversaciones difíciles*, Bogotá, Norma, 1999.
5. Echeverría, Rafael, *Ontología del lenguaje*, Santiago de Chile, Dolmen, 1996.

Segunda parte

La cotidianidad en las organizaciones

Capítulo 3

Tiempo, espacio y tareas en el aprestamiento institucional

Las convenciones son una construcción social de los hombres. En algún momento "se desprenden" de éstos y adquieren vida propia, provocando en no pocos casos temores reverenciales frente a su posible transgresión, condicionando el comportamiento humano.

Fernando Savater ejemplificó esta conducta en la movilización mediatizada que había generado el fin y comienzo de un milenio, aun cuando en el sentido cronológico ni había finalizado el anterior ni comenzado el próximo.

El triunfo en ese caso estuvo del lado de la psicología. La convención se armó en las percepciones más que en el almanaque y así se pronosticó, festejó y lloró una convención que desde la percepción venció la racionalidad de las matemáticas.

Otras lógicas pueden cuestionar las convenciones. Sigamos indagando aquella ligada al tiempo. Para Eric Hosbawm, el siglo veinte es un siglo "corto", que en realidad comenzó con la primera guerra mundial y finalizó con la caída del muro de Berlín. Son los acontecimientos históricos los que producen un quiebre suficientemente profundo como para alterar las transparencias en las que habitábamos en un momento determinado.

Para Peter Drucker, en cambio, desde la economía, el siglo termina con la crisis del petróleo de los años setenta, porque en esa circunstancia se produce una gran transformación de las reglas de juego y poder. Sin embargo, esta convención, relativa en sus formas, muestra una recurrencia estructural: parece ser que necesitamos fijar principios y fines al tiempo que nos toca vivir y desde estos principios y fines comprender procesos y darles un sentido determinado.

De hecho, esta puntuación del tiempo organiza la idea de pasado, presente y futuro, construye ritos de recuerdo, arma nuestros relatos y coloca los interrogantes del momento y del futuro. Pero, advirtámoslo tempranamente,

las convenciones operan más allá de las razones, y tienen un fortísimo impacto emocional.

Bastaría observar la cotidianidad para descubrir algunos efectos de las convenciones del tiempo sobre nuestra perfomance (actuaciones y rendimientos). ¿Por qué aparece todo el agotamiento en diciembre, cuando "finaliza el año" y parece (para algunos) que se acercan las vacaciones? ¿O esa recarga de energías que comienza el viernes con la expectativa que genera el fin de semana?

Otra vez, el almanaque y sus efectos sobre la subjetividad abren o limitan las posibilidades de rendimiento en el más amplio sentido del término.

La convención del inicio del "curso lectivo"

El comienzo del ciclo escolar es una convención. Advertidos ahora de sus efectos simbólicos y psicológicos, la propuesta sería incorporarlo al diseño de la organización por las posibilidades que abre en su potencial de valor agregado.

Todo comienzo puede convocar una esperanza, por la que se espera que algo mejor ocurra en este futuro que parece abrirse. La legitimidad de la esperanza no consiste sólo en la espera pasiva, sino en los actos que ponemos en juego para concretar esos deseos. La esperanza es, al mismo tiempo, causa y condición de todo proceso de cambio organizacional. No hay proyecto educativo posible fuera de la emocionalidad de la esperanza.

Allí donde hay vacío de esperanza, encuentra su lugar la resignación, como un anclaje en el pasado para pensar y justificar los imposibles del presente y de hecho la fatalidad del futuro.

En los actuales escenarios en los que se despliega la educación, acordemos la fuerza de las argumentaciones que podrían tener "los refutadores de leyendas".[1]

Por eso la esperanza, el anhelo activo de los actores organizacionales -anclada en continuos cables a tierra que asumen las dificultades como desafíos y no como justificación para la parálisis-, define el horizonte posible de cualquier proyecto educativo institucional.

El comienzo del ciclo escolar puede ser una renovación de la esperanza.

En todo caso, la pregunta para quienes conducen las organizaciones escolares es cómo dar cuenta de este recurso adicional para el capital de la institución.

Digresión al correr del cursor

¿Recordamos el síntoma del **nuevo cuaderno de clases** sobre el que nos prometíamos el orden y la prolijidad que no habíamos alcanzado el año anterior? Sin embargo, a poco de andar el tiempo, el fracaso era inevitable para algunos de nosotros.

Será un reto para la conducción de un equipo de trabajo aprovechar esos impulsos iniciales y transformarlos en sinergia organizacional, dominando esa caída en la rutina que asfixia los mejores intentos de superación.

La noción de aprestamiento organizacional

Los tiempos externos que marcan la dinámica institucional pueden entrar en colisión con los tiempos internos que mueven a los sujetos. De esta manera, esa convención del inicio que marca el calendario escolar necesita encontrar un acople con el movimiento de los equipos de trabajo. De lo contrario, como en el campo deportivo, pueden sobrevenir "las fracturas".

Para entrar a jugar en la cancha primero hay que calentar los músculos.

Pichón Riviére hablaba de la pre-tarea como ese momento del proceso grupal en que los grupos elaboraban sus miedos antes de entrar de lleno en la tarea, los rodeos, las exploraciones; los tanteos organizan esa entrada que no es otra que aquella a la que se refieren los deportistas antes de entrar en al campo de juego.

Así, las organizaciones necesitan aprestarse antes de sus inicios, especialmente los de su ciclo de producción, como es el caso del inicio del ciclo escolar.

Crear un espacio y un tiempo para el reencuentro de los docentes como actores, pero también desde sus lugares de sujeto, explorar conjuntamente

las condiciones actuales de tarea, explorar lo nuevo dentro de lo conocido, "amucharse" en el vestuario para salir como equipo a la cancha: el escenario de la escuela, el del aula, serán entre otros, los requerimientos de este proceso de aprestamiento organizacional.

Aprestarse es prepararse, crear las mejores condiciones para el despliegue de la eficacia organizacional haciéndose cargo de las convenciones, mientras decidimos sostenerlas, y entendiendo los distintos tiempos institucionales, para operar sobre ellos.

Los qué, cómos y quiénes en el aprestamiento organizacional

¿Cuáles serían los contenidos que arman el diseño del aprestamiento organizacional?

¿Cómo aprovechar un tiempo donde todavía hay un crédito en esa esperanza que se abre en todo recomienzo, donde aún los rutinarios desgastes de los conflictos cotidianos se encuentran en un estado de moratoria temporaria? El reencuentro abre, además, una mayor posibilidad de escucha. ¿Cómo trabajarla?

Son cuatro los contenidos de trabajo:

1. Lecciones aprendidas.
2. Reconocimiento de los actores-sujetos.
3. Vuelta al sentido del proyecto institucional.
4. Contexto, estrategia y alineamiento.

1. ***Lecciones aprendidas.*** Implica poner en acto la noción de organización inteligente como posibilidad de reflexionar sobre sí misma, detectar errores y aciertos cometidos, entender sus lógicas, profundizar en una fuente del aprendizaje organizacional, detectar cual es la propia experiencia de los actores y transformarlo en capital de conocimiento para cualificar la futura tarea.

   ¿En qué nos equivocamos? ¿Por qué? ¿En qué acertamos? ¿Por qué?

   Cómo profundizar nuestros aciertos en los diferentes campos de la escuela y minimizar los errores son las preguntas orientadoras.

2. ***Reconocimiento de los actores-sujetos.*** Significa sostener un tiempo y un espacio para seguir descubriéndonos en ese continuo estar siendo y no cristalizarse en el personaje; congelados en la percepción de los equipos.

   La hora de la verdad en toda organización -más en la escuela- está definida por las personas, sus emociones y estados de ánimo. La calidad educativa está indisolublemente unida a la calidad de los vínculos dentro de los equipos de trabajo.

3. ***La revisión de la orientación del proyecto.*** Construirlo o revisarlo si está definido para que, aun con interrogantes y zonas grises, ilumine los escenarios buscados. Tal vez esta revisión sea más importante como ejercicio que como producto acabado, en la medida en que promueve una orientación común a los integrantes del equipo.

4. ***Contexto, estrategia y alineamiento.*** Aquí se trata de compartir una *lectura de contexto* de la escuela, en el país, la comunidad, el barrio. Dónde estamos parados, cómo hacemos para lograr acercarnos a los objetivos propuestos aprovechando las lecciones aprendidas. La estrategia diseña el cómo, pero a la vez es el aglutinante institucional en la medida en que, más allá de los distintos roles y funciones, permite conocer la expectativa de la contribución a la empresa colectiva. En la etapa del aprestamiento se requiere fortalecer el **alineamiento** de los actores a la estrategia institucional, en la medida en que, en su diseño hubo lugar para las diferencias de concepción. Una vez adoptada la decisión estratégica, se necesita para estimular la sinergia, para lograr los objetivos propuestos.

¿Cuáles serían los dispositivos que activan estos contenidos?

a. El taller del puntapié inicial.

b. El dispositivo de los tres contratos.

c. El mensaje de apertura.

d. El acuerdo con padres.

a. ***El taller del puntapié inicial*** (TPI) es el dispositivo cuya función garantiza un espacio y tiempo compartido para que los equipos docentes puedan trabajar los contenidos de lecciones aprendidas, sentido institucional, estrategia, sin olvidar el espacio dedicado al fortalecimiento de la trama vincular de los actores-sujetos del proyecto.

Hay dos claves en el logro de este taller: el *diseño metodológico*, que requiere un estilo dinámico y participativo, donde sin perder el foco central cada uno encuentre su lugar y su palabra, y *la facilitación, moderación de los intercambios y su recuperación*, por parte de la dirección, un miembro del equipo o la ayuda externa.[2]

b. ***El dispositivo de los tres contratos.*** Ciertamente hay un ***contrato legal***, especialmente en el caso de la escuela pública. Es un contrato que va más allá de la institución. Está legislado por reglamentos y leyes de tipo nacional, provincial o municipal que exceden el marco institucional. Este contrato legal sólo en una ínfima parte corresponde a la organización, en lo que atañe a su cumplimiento.

A la vez, entendemos que es este tipo de contrato, justamente, uno de los corsés que detiene la posibilidad de una dinámica eficaz en la escuela pública.

El segundo contrato es el que denominamos el ***contrato psicológico*** y es el que, subjetivamente, tiene cada integrante con la organización, explícito o no, conocido o desconocido. Esta relación, más que un contrato explícito, se arma sobre deseos, expectativas muy anudadas con la historia de cada sujeto y tiñe en el colectivo el clima de la escuela. Precisamente, transportar estas expectativas, a un contrato, es diseñar una serie de conversaciones, en espacios donde poder clarificar y poner en palabras el significado que tiene para cada uno de los que trabajan en el equipo docente su participación en el proyecto educativo. Partimos de una base de legitimidad de la incorporación que está dada por la legalidad inicial. Pero esta conversación tiene por objeto poner en situación las expectativas, las promesas que pueden ser formuladas, ya no en términos de salarios, registraciones, etc., sino en términos de qué significa para cada uno el pertenecer al proyecto educativo y qué es lo que la organización como tal puede y de hecho promete realizar para cada uno.

El tercer contrato es el ***contrato de proyecto***, es justamente este contrato el que atraviesa la responsabilidad por una tarea concreta como la de

dirigir un departamento o de estar al frente de un grupo en la clase o inclusive tener a cargo la limpieza del establecimiento.

El contrato por el proyecto es así el compromiso de participar en la totalidad del proyecto educativo. No se lo puede decretar. Es la capacidad de invitación e involucración que despliega el liderazgo educativo acoplado a los deseos y demandas de cada integrante, lo que lo constituye. El contrato de proyecto es, en definitiva, la expresión del compromiso institucional que asumen los habitantes de una organización con ella misma.

c. ***El mensaje de apertura.*** Las convenciones generan ritos, uno de ellos es la palabra del director el primer día de clases (marquemos la diferencia con los discursos repetitivos más cercanos a la comedia que a la pedagogía). El mensaje de apertura es la posibilidad de transmisión, en términos claros y accesibles, del sentido del proyecto educativo para el ciclo lectivo buscando las formas más creativas (tal vez en el TPI). Se trata de comunicar e involucrar a las distintas familias organizacionales en el emprendimiento educativo. Implica dar cuenta cada año de las variaciones del contexto y del texto institucional que reflejen la plasticidad de una adaptación activa, sin perder su propio sentido.

El mensaje de apertura es construido y verbalizado por el director, pero debe incluir las distintas voces institucionales, docentes, alumnos, padres, aun manteniendo la tensión del propio pensamiento de la conducción que asume su responsabilidad por el proyecto. Ni líder iluminado, ni mero portavoz de la palabra de otros.

d. ***El acuerdo con padres.*** Es sumamente importante que en las primeras semanas se traslade ese primer discurso de apertura al lugar, expectativas y conversaciones que se hagan con los padres en la organización. Es el momento en el cual se anticipan los conflictos más de lo que se resuelven, es el momento donde se fortalecen los vínculos más que repararlos. Será diferente en cada organización, distinto en cada situación, pero necesario como una dimensión clave del aprestamiento institucional.

Clarificar expectativas, promesas y compromisos mutuos para sostener el proyecto educativo serán los ingredientes de estos acuerdos a desplegar entre los docentes y los padres.

La "convención del cierre"

El comienzo del ciclo escolar es una tarea cuya base es el aprestamiento institucional, pero al mismo tiempo, como todo inicio, se constituye en matriz de posibilidades o restricciones del futuro; depende no sólo de lo que ocurra, sino de lo que hagamos que ocurra.

NOTA

1. Homologándolos a la genial ficción acuñada por Alejandro Dolina.
2. Al referirse a los procesos de cambio reales, Peter Senge, en su libro *The Dance of Change*, se refiere a estos dispositivos como incubadoras de ideas, el lugar donde el concepto se transforma en capacidad innovadora.

Capítulo 4

Desequilibrios y paradojas en la conducción educativa

De lo posible a los nuevos posibles

La función directiva está en el centro de las miradas, tanto en los logros como en los fracasos de las organizaciones.

Parecería que, en un mundo de incertidumbres y contextos turbulentos, todos miramos a quien conduce en búsqueda de respuestas a una ansiedad e inseguridad crecientes.

La primera paradoja de este fenómeno es que, simultáneamente a esta búsqueda en y de los líderes, cada vez es menor la confianza en las conducciones y requerimos más horizontalidad con el poder.

En una época en que ha caído la creencia en los liderazgos personales, la gente quiere apropiarse de su propio destino.

Este fenómeno, en su recurrencia, encuentra su correlato en todo tipo de organizaciones. La escuela no parece ser la excepción a la regla.

Así, hemos literalmente descubierto, en los pliegues de la tradicional función administrativa, ordenadora de los procesos y procedimientos formales que caracterizaba al clásico perfil del director de escuela, un nuevo requerimiento: **el de una gestión creadora de nuevos sentidos y prácticas para una escuela en profunda transformación.**

Las palabras transformación, cambio, calidad, equidad, mercado laboral, están en el trasfondo de una escuela que compite por su lugar entre las múltiples "educaciones" de esta sociedad y la presión por satisfacer crecientes y complejas demandas de la comunidad.

Hacer cargo a la escuela de la satisfacción total de esas demandas es tan desatinado como no registrar el reclamo de una nueva arquitectura escolar que se acople dinámicamente a un entorno complejo y cambiante.

Para este escenario, aparece por lo menos insuficiente ese rol de dirección que administra lo dado, lo posible y que -en el mejor de los casos- muestra su eficiencia en ordenar la complejidad del proyecto educativo.

La conclusión aparece nítida: el orden, la administración, son condición necesaria pero no suficiente.

La escuela requiere desplegar un potencial que atraviese la barrera de lo posible, lo dado, para crear nuevos posibles, inciertos, tal vez de riesgo, pero necesarios.

Se trata de refundar nuevos sentidos y prácticas que integren las dimensiones del sujeto y el desarrollo gradual, creciente, de sus competencias para su inserción en un mundo paradojalmente cada vez más ancho por las comunicaciones y más estrecho por las posibilidades de inclusión.

Imposible, posible y nuevos posibles

Sigmund Freud[1] identifica, en uno de sus escritos, tres profesiones imposibles. Imposibles porque las tres intentan, infructuosamente, vencer la resistencia de todo sujeto a ser solo objeto de lo que otros quieren, ya sean maestros, gobernantes o analistas.

Esta resistencia es también una señal de libertad y autonomía de todo ser humano.

Lo imposible alude, entonces, a los límites que tiene el proyecto educativo sobre su propia audiencia: los alumnos.

Si esto es lo imposible, ¿qué es entonces lo posible?

Para Rafael Echeverría,[2] lo posible depende de nuestro juicio. Hay hechos, fenómenos, que declaramos inmodificables, así son y no podemos hacer nada para cambiarlos, por ejemplo, en el campo biológico, la altura de nuestro cuerpo y la muerte. En estos hechos hay un relativo consenso de que no es posible modificarlos. Se establece, dice Echeverría, un **juicio de facticidad**.

En cambio, hay otros **juicios de posibilidad** en los que evaluamos que los acontecimientos son posibles de ser cambiados y tenemos el poder para hacerlo.

La discrepancia surge cuando a un mismo hecho algunos lo ven como modificable y otros lo evalúan como un hecho dado, que no cambiará.

Veamos algunos ejemplos en el campo social, por ejemplo: "la corrupción no se puede acabar", "los políticos son siempre así", "este alumno siempre será...". Para algunos facticidad. Para otros, con posibilidad de cambio.

Así, en el terreno educativo, frente a las mismas dificultades en una escuela, con respecto a sus recursos, alumnado, cuerpo docente, etc., algunos directores emiten un juicio de facticidad y perciben la realidad como dada -así es y no es posible ningún cambio- y otros la miran desde un juicio de posibilidad y, por lo tanto, se mueven creando "nuevos posibles" -que modifican el escenario planteado hasta ese momento-.

La distinción entre un buen director de escuela y los efectos del liderazgo educativo es que el primero es eficiente dentro de lo posible y el segundo crea nuevos posibles, explorando diferentes alternativas frente a los mismos retos.

La paradoja del liderazgo educativo

Toda paradoja remite al concepto de contradicción, en la medida que se construye sobre afirmaciones que parecen excluirse mutuamente.

Desde esta perspectiva, vamos a entender la trama paradojal en la que se encuentra el director educativo: por un lado, tiene puestas las miradas acerca de su operación, iniciativas, respuestas personales, pero, al mismo tiempo, ve la complejidad del desafío y el requerimiento de la gente que cuestiona la figura de un conductor autosuficiente.

Aquí aparecen dos alternativas extremas.

En una, el director se hace cargo de las expectativas o demandas de los maestros, de los padres y tratará de satisfacerlas puntualmente.

"Tengo claro lo que pasa y sé como actuar", "Yo sé dónde vamos", "No hace falta preguntar nada, es mi responsabilidad", "Si no lo hago yo, no lo hace nadie" son algunas frases identificatorias de esta posición.

Sabemos que la distancia entre la omnipotencia y la impotencia puede ser tan ancha "como el filo de una navaja".

La otra alternativa extrema sería apostar a que todo debe partir de los equipos, de la participación, que todos deben dirigir y ser responsables de las decisiones que se tomen en la escuela.

"Si no hay consenso no se puede hacer", "Vamos a tener una reunión ('la número 10') para analizarlo de nuevo" (el síntoma más evidente de este mo-

delo de gestión suele ser la *"reunionitis"*, que es una inflamación crónica de la glándula de las reuniones...). El resultado de este modelo puede ser la confusión y la parálisis, porque finalmente se ha diluido la responsabilidad de conducir.

Las escuelas, como otras organizaciones, requieren de estructuras que definan diferentes estratos de decisión y responsabilidad.

La participación tiene que encontrar su complemento tensional en la efectividad.

Lo requerido para esta construcción del liderazgo educativo no está simplemente en el medio, no es el equilibrio el que define la perfomance, sino el punto *de desequilibrio* necesario en cada circunstancia

Así, la necesidad de crear acuerdos, de negociar alternativas, puede reclamar una gestión más participativa; pero si se van a intentar cambios en culturas cristalizadas, tal vez se necesite navegar durante un tiempo solo y enfrentar las corrientes en contra.

Aparece entonces esa vieja pero tan vigente verdad que refiere a la soledad del mando. Hay momentos en los que la responsabilidad se asume decidiendo a contramano de lo que piensa la mayoría.

Otra vez el equilibrio administra lo posible, pero es el desequilibrio el que produce los cambios, los nuevos posibles.

Otto Kernberg[3] propone, entre otras, dos características de personalidad deseables para el liderazgo: a) un narcisismo saludable y b) una actitud paranoica saludable.

Al respecto aclara: *"un narcisismo saludable protege al líder de la dependencia exagerada de la aprobación de los otros y fortalece su capacidad para el funcionamiento autónomo; una actitud paranoide saludable le alerta de los peligros y lo protege de la ingenuidad..."*

Podemos agregar que, de no ser saludables y moderadas, estas características llevarían a nuestro conductor a un aislamiento autorreferencial en un caso y a ver en cada actor de la organización un enemigo en ciernes, en el otro.

Lo paradojal reside en **una fuerte convicción en sus propias creencias y apertura al otro. Confianza y trabajo de equipo con un alerta frente a la ingenuidad.**

Perfiles, atributos y competencias en la conducción educativa

Subrayemos de qué estamos hablando: de una profesión. La de dirigir, la de conducir. Ya no se trata de un escalón más en la carrera docente, ganado *más por antigüedad que por deseo y capacidad*, sino de inaugurar un espacio de desempeño más cercano a la lógica de gestión de gobierno que a la de la docencia (aunque ésta sea una de sus funciones).

Esta profesión requiere una doble legitimación: la **organizacional**, dada por las autoridades pertinentes (*aquí aparece la figura del nombramiento*), y la **institucional**, dada por sus dirigidos. En la primera podemos hablar del director. Pero sólo en la segunda se constituye el liderazgo.

Al liderazgo no se lo designa, se lo reconoce.

Como en toda profesión, hay una combinación de perfiles de personalidad requeridos. Vimos algunos de ellos: hay atributos que se combinan en cadenas de valor, experiencia, capacidad de abstracción, deseo puesto en la tarea. Por supuesto, hay también competencias del rol vinculadas con el saber y saber hacer: comunicar, escuchar, negociar planear, supervisar, etc., que, sin duda, se inscriben en el inventario requerido.

Todo igual y distinto al mismo tiempo, porque es necesario respetar un estilo único e irrepetible que reconoce las diferencias del sujeto detrás de cada perfil profesional.

Requerimos de contornos determinados, comunes para el ejercicio de la profesión de dirigir, pero ¿sabremos celebrar las diferencias de cada uno a la hora de ocupar el rol?

El liderazgo educativo no es cuestión de superdocentes, sino del deseo, esfuerzo, capacidad y convicción de gente común dispuesta a explorar territorios no comunes. Ellos no se resignan a lo posible, sino al menos intentan los nuevos posibles que la nueva educación está reclamando.

NOTAS

1. Sigmund Freud, *Obras Completas XXIII*, "Análisis Terminable Interminable", Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
2. Rafael Echeverría, *Ontología del lenguaje*, Santiago de Chile, Dolmen, 1996.
3. Otto Kernberg, *Ideología, Conflicto y Liderazgo en Grupos y Organizaciones*, Barcelona, Paidós, 1999.

Capítulo 5

Climas, estados de ánimo y emociones en la escena organizacional

El concepto de capital en las organizaciones se ha corrido de su significado material ligado al dinero hacia recursos de mayor grado de intangibilidad, como el conocimiento y la tecnología; lo que hoy se denomina el capital intelectual.[1]

A diferencia de los tangibles, los recursos intangibles son difíciles de mensurar y en algunos casos hasta de definir (¿cuánto sabemos?, ¿dónde está el saber?). En realidad, estamos hablando de una nueva lógica, la que define el eje en *los efectos.*

Es por los efectos por los que reconocemos la potencia del conocimiento, la creatividad, la experiencia. Los efectos están ligados al poder de transformación de una realidad determinada al resolver exitosamente un problema, o identificar y aprovechar una oportunidad presentada.

Sin caer en la ingenuidad de desconocer el poder del dinero y los recursos materiales, en un mundo signado por las complejidades y lo paradojal, son las ideas y la capacidad de implementarlas lo que muchas veces permite hacer una diferencia en la eficacia de las organizaciones.

Pero, ¿qué hace que las ideas se transformen en prácticas, en actos de transformación? Lo que empuja o detiene este pasaje de la idea al acto, tal como lo señalara H. Maturana,[2] es la emoción.

En esencia, todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución (y personalmente agregaría la cultura) nos ha inculcado: la raíz de la palabra emoción es motere, del verbo latino "mover". Además el prefijo "e" implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción está implícita la tendencia a actuar.[3]

Las mismas ideas, el mismo conocimiento, encuentran distintas posibilidades en la acción según las emociones que los acompañen.

De hecho, le atribuimos mayores posibilidades de éxito a un equipo de fútbol al que percibimos motivado, que a otro -en el mismo nivel de destreza deportiva- con conflictos entre los jugadores.

Es decir que cuando hacemos un juicio referido a la motivación, *garra* o puesta en juego de un deseo, con respecto a un alumno, docente, equipo o incluso una institución, no sólo se realiza una observación de conductas, sino que se efectúa un pronóstico. Si ése es el espacio emocional que se habita, entonces los resultados serán de una determinada manera.

Habrá, entonces, una ecuación directamente proporcional entre el tipo de emocionalidad vigente y el alcance de los resultados a obtener. Advirtamos, en definitiva, la significación que tiene esta dimensión en el campo de intervenciones de quien gestiona.

Cuando entramos a una escuela, percibimos el clima que circula, invitándonos a estar, trabajar, compartir o, por el contrario, la "toxicidad" que se respira en un ambiente cargado de resentimiento y violencia en los vínculos interpersonales.

El concepto de clima organizacional, en consecuencia, se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo.[4]

Con razón podría argüirse que las percepciones, al ser individuales, pueden ser muy distintas de acuerdo con la historia, posición y perfil de cada sujeto–actor. Esto es cierto, pero una de las características de los climas, los espacios emocionales y estados de ánimo, es que contagian, se socializan por las características de los sistemas abiertos.

Por eso, la risa, el humor, la tristeza, las ganas, la ira, el resentimiento, la resignación y la frustración nos tocan, impactan e influencian. Podemos identificar y percibir climas colectivos, más allá de las diferencias subjetivas de siempre.

El gran desafío de quien gestiona será la contribución al diseño de ambientes estimulantes haciendo de la emocionalidad un aliado en la búsqueda del logro colectivo.

¿Cuáles podrían ser los efectos sobre el aprendizaje como producción educativa en uno u otro caso?

En los ambientes tóxicos se puede gritar pero no hablar, existe la queja pero no la propuesta. Está instalado un malestar, "pero de eso no se habla".

Otra vez se confunde el silencio con la salud.

En suma, estamos identificando otro de los capitales emergentes en las organizaciones contemporáneas: el **capital emocional**, definido por los recursos libidinales, la energía, el deseo que circula en la organización para ser y producir juntos.

De esto se trata en la organización requerida: la calidad de convivencia de un colectivo y los resultados que produce de acuerdo con las metas que se ha fijado.

Cuatro puntuaciones básicas del capital emocional

1. No se trata de construir un mundo ausente de conflictos, tensiones y sufrimientos, las agresiones también forman parte de nuestra condición humana. *La salud de una institución no estaba vinculada a la cantidad de conflictos que tuviera sino a sus estilos, a sus modos de abordaje* (J. Bleger).[5]

   No hay equilibrio, armonía ni estabilidad, las organizaciones viven en tensión (al menos mientras están vivas).

2. Los estados de ánimo, las emociones, nos "tienen a nosotros" en tanto definen nuestros modos de actuar, pero también son pasibles de diseño cuando las reconocemos y nos hacemos cargo de ellas,[6] en principio interrogándolas en un intento de comprensión.

3. Parece haber un grado de tensión emocional óptima, imposible de mensurar, por debajo del cual aparece el desgano, el aburrimiento. Las organizaciones son "frías, grises". Pero por encima de esa tensión el centro se traslada a los vínculos intersubjetivos, desplazando las relaciones de tarea. Aquí las organizaciones "queman, raspan, están al rojo vivo".

   Desde el punto de vista emocional las organizaciones se perciben por los sentidos del observador, tienen temperatura, textura y color.

   No hablan, pero transmiten...

   Así, las emociones tienen un primer registro en lo corporal y sensorial, nos duelen, se huelen, se sienten, se ven, se respiran.

   Este registro genera percepción, pero no comprensión, se requiere el pasaje a lo simbólico, a la palabra. Es en el lenguaje donde la percepción cobra sentido.

4. Hay una profunda vinculación entre las condiciones materiales y estados de ánimo del contexto donde se desenvuelve la organización y su propio capital emocional.

   Los salarios docentes, el reconocimiento social que les adjudica una comunidad, así como el "humor de la sociedad", son factores intervinientes en la emocionalidad que circula en la escuela.

   Factores intervinientes, sí. Pero no determinantes. La diferencia estará en la competencia de cada organización para construir, mantener y desarrollar su propio capital emocional.

Los siete elementos intervinientes en el diseño del capital emocional

Hablamos de diseño como la capacidad de planear alternativas que nos permitan intervenir en los fenómenos y orientarlos en función de nuestros propósitos. Los elementos del diseño se refieren a las dimensiones sobre las cuales operar para lograr el efecto buscado.

Sentido. Implica no sólo la existencia o búsqueda de un "por qué" de la organización y sus procesos, sino también la circulación y apropiación del "por qué" por todos los actores.

El efecto devastador en lo emocional de la comúnmente llamada burocracia no está sólo en su ineficiencia, sino en el sinsentido que tiñe las tareas (¿recordamos las planillas, formularios, que hay que llenar? ¿Para qué?).

El sentido compartido, aun conflictivamente, es un "adhesivo" que nos articula en la misma direccionalidad, sea desde el lugar de maestros, padres, alumnos o personal de maestranza.

Lugar. *"Capacidad para sentirse con derecho, lejos de los títulos o de los diplomas en el bolsillo. Asumir el riesgo de hablar para decir no, compromiso del propio nombre en el 'no'. Instalación de una tensión entre la propia ambición y lo que esperan los otros, entre la propia voluntad y la imagen en la cual otros nos colocan"*(Bruneau).[7]

Tener lugar, hacer lugar, dar lugar, movimientos de una danza por la cual las instituciones se nos aparecen incluyendo a los sujetos en sus diferencias o en el empobrecimiento de la homogeneidad.

Cuando existe lugar para el sujeto en el colectivo y lugar en el sujeto para el colectivo, allí hay una institución sostén, una red microsocial que nos contiene.

En un entorno de exclusión estamos apostando a los efectos de la **inclusión.**

Palabra. Necesaria para dar cuenta de lo que pasa, aunque no lo entendamos (y es que tal vez sólo lo entendamos si hablamos).

Pero, también, restitución de la palabra como garantía de los compromisos que asumimos en nuestras conversaciones; a este carácter se refiere el grado de credibilidad de una organización.

¿Hace falta, acaso, caer en el lugar común de señalar la credibilidad y humor que genera la palabra del político en nuestra región?

Allí donde la **palabra** no tiene lugar en una organización, la palabra con minúscula circula por los lugares con minúscula.

Ley. Si toda institución se define por la existencia de una legalidad determinada, su clima se verá afectado por la calidad de esa ley o normas que la regulan, pero más aún por la equidad con que es aplicada por el poder formal (la dirección, el ministerio, etc.).

La percepción de injusticia, y ausencia de ley, es la fuente de los desalientos más profundos, y está en el origen del resentimiento y/ o la resignación de muchos educadores.

Salarios, reconocimientos, sanciones están en el trasfondo de esta dimensión.

Humor. Es un ¿fenómeno? más fácil de registrar que de explicar. Causa y consecuencia de la salud e inteligencia de una organización abierta al juego, la ironía, la celebración, la seducción; refleja y genera el placer de hacer lo que se hace.

La capacidad, el permiso y el espacio para el humor y el placer no se expresan sólo en la sonrisa perpetua y el desconocimiento del esfuerzo y el conflicto como parte de la tarea escolar.

El humor se constituye en trasfondo y recurso de la escuela para afrontar creativamente sus propios retos.

Coopetir. Término adoptado por Nalebuff [8] para referir esta aparente contradicción entre cooperar y competir, tanto en lo interno como en lo externo.

Los docentes necesitan cooperar en su tarea, pero también compiten por reconocimiento, recursos; la escuela debe cooperar con otras instituciones, pero también debe competir por espacios, alumnos, reconocimientos, resultados deportivos, recursos, etcétera.

La cooperación relaja y la competencia tensa. En los extremos dañan. Es en su tensión dinámica donde hay que encontrar la vertical para cada situación.

Producir – aprender. Todo proceso organizacional se realimenta energéticamente con los logros o fracasos en la producción alcanzada, los resultados obtenidos y el aprendizaje realizado.

El incremento o descenso del capital emocional se vincula estrechamente con la percepción de sus miembros acerca de su propio desarrollo en el seno de la organización y la de su audiencia externa acerca del servicio recibido.

El deseo en una organización crece y se desplaza a través de los logros alcanzados, en la medida en que no se confunda el éxito con el exitismo.

Acerca de las competencias

Es, sin duda, en el terreno de las relaciones intersubjetivas en el que se juega una gran parte del *partido emocional*. Y es ahí donde es importante hacer un alto para reconocer las competencias que contribuyen a los resultados a obtener en ese partido.

Registrar las propias emociones. Darse cuenta es lo contrario a la ceguera de quien no puede advertir sus propias emociones. Aquí existe la oportunidad de ayudar en la intervención de un buen supervisor que ofrezca escucha y orientación.

La capacidad de intervenir en la propia emocionalidad. Serenarse, esperar, manejar la ansiedad, auto estimularse, etcétera. No se trata de la pretensión omnipotente del control absoluto de uno mismo, sino de la capacidad del pasaje de *"estar tomado"* por las emociones a tomarlas como campo de auto incidencia.

Registrar las emociones de los otros. Es con los otros con quienes hay que coordinar, aprender, enseñar, trabajar. Reconocer como están, es una

condición previa para articularse de la manera más eficaz en el vínculo compartido. De ahí que la cuarta competencia sea:

La capacidad de intervenir en las emociones de los otros. Allí donde se perciba necesario: escuchar, contener, hablar, callar, postergar, confrontar, limitar, estimular, pedir, ofrecer, etc., como distintas alternativas de respuesta frente a ese registro.

La respuesta a operar siempre en beneficio del vínculo y la tarea compartida. En esta capacidad reside uno de los atributos privilegiados del liderazgo que gestiona condiciones ambientales para el desarrollo de un proyecto.

En las competencias que sean posibles de desarrollo y aprendizaje, puede haber diferentes estilos, puntos de partida y perfiles de personalidad.

El primer paso, como en todo aprendizaje, es reconocer su importancia y la propia necesidad de trabajo y crecimiento.

Síntesis

"Vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible" (Maturana).[8]

Una parte importante del poder de una organización reside en el monto de su capital emocional y en los estados de ánimo recurrentes que comparten sus miembros. Poder, porque les amplía las posibilidades de acción o por el contrario las restringe cuando las emociones relevantes juegan en contra del proyecto.

La importancia del poder se refleja en la misión de toda escuela: **poder educar.**

Desde un criterio amplio, todo o casi todo influye en el clima que viven las organizaciones, la temperatura, el edificio, los recursos tecnológicos, las historias y perfiles personales de sus miembros. Hemos querido hacer pie en estas notas en las dimensiones organizacionales que a nuestro juicio son palancas de cambio en el diseño y la intervención.

Notas

1. Thomas A. Stewart, *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual,* Buenos Aires, Granica, 1998.
2. Humberto Maturana, *Emociones y Lenguaje en educación y política*, España, Dolmen, 2002.
3. David Coleman, *La inteligencia emocional,* España, Javier Vergara, 1997.
4. Darío Rodríguez, *Diagnóstico Organizacional,* México, Alfaomega, 1999.
5. José Bleger, *Psicohigiene y Psicología Institucional,* Buenos Aires, Piadós, 1976.
6. Aleja Dellarossa, *Grupos de reflexión,* Buenos Aires, Paidós, 1979.
7. Jean Pierre Bruneau, *Psicoanálisis y empresa,* Buenos Aires, Granica, 1991.
8. Barryj Nalebuff y Adam Branderburger, *Coo-petencia,* Colombia, Norma, 1997.

Capítulo 6

Tensiones estructurales de la organización educativa

La promesa

La nueva y "peligrosa" literatura del moderno *management* organizacional, difundido hasta el hartazgo en todo tipo de publicaciones de difusión y aun especializadas, le ha abierto horizontes nuevos a los modos de diseño de las organizaciones educativas. Pero al mismo tiempo, como en el caso de la empresa, produce un efecto de ocultamiento en la articulación con la realidad cotidiana.

Horizontes nuevos, al incorporar conceptos y herramientas que produjeron un quiebre en las tradicionales concepciones de organización, allí donde el sistema educativo no había advertido el espacio que ocupaban los temas de conducción y diseño organizacional en la oferta y calidad educativa.

Estos enfoques, en términos accesibles y pragmáticos ofrecieron una plataforma de pensamiento y acción que atravesaron los modelos de gestión de la dirección, la construcción de equipos, la organización por proyectos, el diseño de la escuela, la estrategia de capacitación.

De hecho, los encontramos atravesando la literatura de las últimas reformas educativas

¿De dónde proviene la fuerza de su incorporación? Más allá de razones contextuales ligadas al llamado "pensamiento único", encontramos respuesta a esta pregunta en el inmovilismo de una tradición pedagógica de densa reflexión académica, ligada a las lecturas sociales y diagnósticos que corroboraban imposibilidades crónicas de cualquier modificación en el seno de una institución, hasta tanto no mutara la totalidad del sistema socio-educativo.

Desde estas lecturas, mientras este cambio no ocurra, a los operadores del sistema educativo les queda resistir, esperar, o administrar la realidad y realizar cambios de impacto parciales y localistas...

Así, más allá de las intenciones, el *aproach* académico - social que da cuenta de un escenario signado por la inequidad e ineficiencia del sistema, no logra cerrar una brecha, no logra dar respuesta a los requerimientos que plantea la cotidianidad de las escuelas.

Su foco está en la comprensión de los fenómenos del sistema, en la lógica política, mientras que la demanda de los operadores se sitúa en la acción.

Precisamente en la acción se focalizó la irrupción de la literatura del management socio educativo; su pragmatismo prometía respuestas a todos los interrogantes de la gestión.

Antes y ahora, lo viejo y lo moderno, las nuevas concepciones y las tradicionales fueron las falsas antinomias que se instalaron en el vocabulario emergente.

La promesa aparecía nítida: el camino hacia el éxito tenía su fórmula, bastaba con seguirla y encontrarse con sus resultados al fin del camino.

Esta impronta produjo una fuerte y necesaria movilización en un medio educativo caracterizado, en general, por un apego a lo existente en materia pedagógica aunque sumado a una potente dinámica de justa reivindicación gremial.

Pero vale no confundir movilización con agitación.

¿Por qué hablar de ocultamiento?

Porque **la promesa** en este caso es imaginaria, se desliza en el espacio del voluntarismo personal, en el cual la fórmula sería "si tú quieres, tú puedes". Fórmula apoyada por el aporte testimonial de otros que ya lo han hecho, aquí y en otras partes del mundo.

Lo que no aparece, lo que se oculta es la complejidad, la diversidad y cantidad de variables que se juegan en cada acto organizacional.

Esas variables se expresan en la política, la cultura, las estructuras y en la misma gente, el factor humano, como vectores intervinientes de todo acontecer organizacional.

Estos vectores, además de otros, no juegan su papel armónicamente, se enfrentan, caminan a destiempo.

La intencionalidad del sujeto para realizar una transformación es razón necesaria pero no suficiente.

Obviamente, no hay una oposición irreconciliable entre la comprensión y la acción, entre los diagnósticos y la operación, entre las ideas y las prácticas; hay *tensiones* dinámicas, creativas, en tanto se juegan en una oposición dialéctica que deviene en síntesis no acabadas y en interjuego permanente.

El problema de cierta academia no es su foco en las ideas y la teoría. Sin ellas se caería en una condena al puro acto, a una acción desprovista de sentido. El problema radica en el desconocimiento del lugar de las prácticas en la gestión educativa.

De esta manera, las "actividades" (léase el carácter menor de la palabra actividad) del maestro o del director son más bien objeto de revistas de divulgación, a diferencia de los libros, templo adecuado para la teoría.

El problema del *management* no es su foco en las técnicas, en la acción, sino en la confusión (¿ingenua?) entre las ideas y los e*slóganes*, entre la simpleza como condición de comunicación y profundidad y la trivialidad de dar respuestas que responden a repeticiones mecánicas sin capacidad de interrogación.

La promesa salvadora, por último, no es más que el anticipo de la frustración, cuando se transforma en dogma y renuncia a su propio cuestionamiento.

La realidad de las organizaciones educativas es compleja, habida cuenta de la diversidad de variables que se juegan en su construcción.

Los enfoques de gestión necesitan integrar esa complejidad en su estrategia de implementación.

Sólo la desmesura cultural nos lleva a extremos de una u otra índole en un afán más cercano a la moda que a la reflexión.

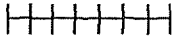
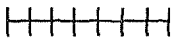
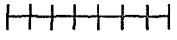
Enfoque de tensiones situacionales

La idea de tensiones remite a polaridades en interjuego que definen intereses antagónicos y complementarios. De esta manera, acción y teoría, por ejemplo, son necesarios de integrar en el abordaje de la organización educativa.

Lo que cambia de acuerdo con la situación particular de tiempo, espacio y singularidad institucional es el adecuado interjuego en esa tensión.

De tal manera que para algunas escuelas o para determinado tiempo haga falta una mayor inclinación hacia uno u otro polo.

En la gestión organizacional del Programa Nacional de Democratización de la Cultura (1998), armamos un diseño identificando, analizando y orientando las tensiones creadas entre dos polos, que en este caso fueron los siguientes:[1]

Técnica – Lógica profesional		**Lógica política**
Tiempos externos de la demanda		**Tiempos internos de la producción con calidad**
Participación en las decisiones		**Ejecutividad en las acciones**

La identificación de estas tensiones, entre otras, contribuiría a diseñar la estructura y estrategia del mencionado Programa.

La complejidad exige

1. El reconocimiento de las tensiones relevantes de una organización en un tiempo y espacio determinado.

2. La evaluación perceptiva de sus miembros, de la ubicación actual de la organización en ese continuo entre uno y otro polo de la tensión.

3. La elección estratégica en la ubicación deseada.

4. Llevar a cabo las acciones que nos ubiquen en el punto requerido.

Es dable señalar que las tensiones existen sólo porque le asignamos un valor positivo a cada uno de los polos, por ello no se trata de adoptar uno u otro, sino de orientar el proceso según la estrategia o diseño requerido.

Tensiones estructurantes

Atribuimos el carácter de estructurantes a las tensiones que independiente de la coyuntura ocuparían el devenir de una organización.

En esta lista (a revisar), señalaríamos:

1. La tensión entre el **cambio** y **la preservación.** ¿Qué cambiar para mantenerse acoplado activamente con el contexto y qué elementos preservar para cuidar las identidades institucionales?

2. La tensión entre la **participación** y la **ejecutividad.** ¿Cómo cuidar el enriquecimiento de los debates y pensamientos y cuidar el equilibrio con la efectividad organizacional?

3. Las tensiones que surgen del lugar que ocupan las **ideas**, las **prácticas** y las **emociones** como escenarios en los que transcurre el proceso educativo.

4. La tensión entre la singularidad y la **autonomía** necesarias para cada centro y la **pertenencia a un sistema** racional que hace sentido en la construcción de un todo comunitario.

Incluir, diseñar y operar sobre éstas y otras tensiones permite ver la complejidad de una dinámica que escapa a un modelo ideal de organizaciones para situarse en la lógica de la organizabilidad. Esta es la capacidad de organizarse según la lectura del entorno, de la propia organización y la estrategia elegida.

El ejercicio de tensiones como dispositivo de reflexión y orientación estratégica

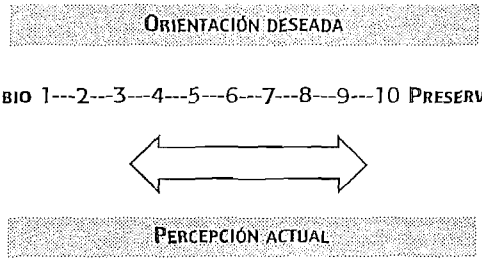
Diseñamos un ejercicio basado en los conceptos que se acaban de explicitar. Puede trabajarse con diferentes equipos para generar una conversación de diagnóstico y orientación de la estrategia institucional.

1. El primer paso consiste en identificar y expresar del modo más sencillo posible las tensiones relevantes para ese momento de la organización.

2. Es clave el trabajo en la *comprensión compartida* por el equipo del significado de las tensiones en la organización y el porqué de su *relevancia* para el proyecto institucional. Recién en ese momento podrá comenzar la dinámica grupal del ejercicio.

3. Cada integrante recibirá un material en el que figuran las tensiones expresadas en una métrica de 10 puntos.

   Tomando como ejemplo una de las tensiones estructurantes señaladas anteriormente, la presentación se vería de la siguiente manera:



Donde la tensión se expresa en dos vectores que *tiran* hacia cada extremo.

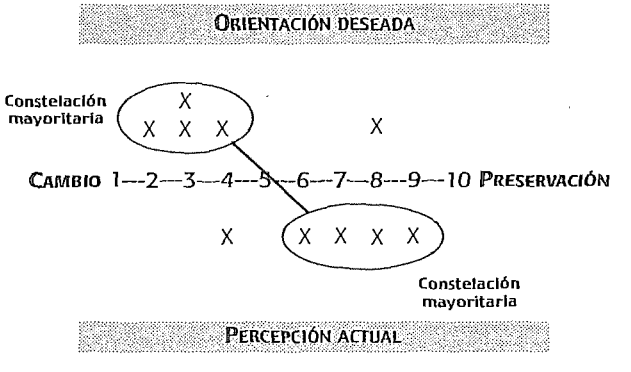
4. Cada participante, en forma individual, se expresa con una marca en la métrica donde percibirá a la institución **en la actualidad**. Así, por ejemplo, si la percibe muy fuertemente posicionada en la custodia de lo existente, su conservación tal vez sería un 8 o un 9.

5. Luego, en la misma métrica pero en el espacio superior, deberá marcar la que a su juicio debería ser la orientación deseada, puede ser:
   a) muy distinta a su percepción de la actualidad (2, 3 o 4);
   b) levemente distinta (6 o 7), o incluso
   c) la orientación deseada puede coincidir con la actualidad (8 o 9).

6. De este modo se completa el resto de las tensiones a abordar.

7. Aquí aparece un momento grupal en el que, frente a un material ampliado que reproduce las métricas vacías, se van inscribiendo los aportes de los integrantes.

   Que por ejemplo podría verse de esta manera:



En este momento, lo **más importante** será incorporar en la métrica las **conversaciones** e intercambios que surgen de las fundamentaciones, y los datos que soportan los juicios y evaluaciones que cada participante aporta.

Se arma así una verdadera conversación de proyecto estratégico donde es posible, además, sostener las puntuaciones originales o cambiarlas si el argumento de otro integrante resulta más potente que el propio.

Lo que queda como producto del ejercicio son las **constelaciones mayoritarias** en el diagnóstico y en la orientación deseada como un primer acuerdo de direccionalidad del conjunto.

El producto es una contribución al acuerdo compartido de orientación: **hacia dónde queremos ir y por qué**, realizado por el conjunto de actores.

Posteriormente se requiere ser legitimado por los decisores para iniciar el próximo paso, que sería resolver el **cómo**.

Entraríamos entonces, desde la gestión, en el terreno de la estrategia.

NOTA

1. Cuando colaboramos con el Dr. Marcos Aguinis en dicho programa.

Capítulo 7

Conduciendo la conducción
La influencia en 360°

Inexorablemente, al finalizar el dictado de algunas conferencias y talleres vinculados con los temas de gerencia y liderazgo, surge el siguiente cuestionamiento: *"Todo muy interesante, hemos aprendido mucho, pero (aquí viene la frase esperada) ¿por qué no se lo enseña a los de arriba, a nuestros jefes?"* (Por si queda alguna duda de que siempre hay *algún arriba* posible en toda estructura organizacional.)

Dos son las reflexiones que surgen a partir de esta recurrente pregunta:

1. Tienen razón, el modelo de estructura organizacional y diseño de ocupación de roles debería ser responsabilidad de la conducción, que tendría que garantizar la coherencia y alineamiento del colectivo a la orientación adoptada.

2. Efectivamente, ayudaría que la conducción recibiera un mensaje conceptual similar al que supuestamente eligió para la capacitación de sus colaboradores, instalando en la organización conversaciones que enriquecerían la toma de decisiones futura.

¿Y qué pueden hacer entonces los colaboradores cuando sus jefes ejecutan otra "melodía organizacional" que la que ellos aspirarían escuchar?

Para las organizaciones de orientación weberianas, con estructuras verticales y en búsqueda de la máxima racionalidad, la pregunta formulada anteriormente es irrelevante, ya que una vez definidas las líneas de autoridad, en el montaje gráfico u organigrama, se espera que éstas simplemente sean cumplidas.

La suposición implícita es que el funcionario del escalón superior está preparado para desempeñar el rol y lo hace acorde con los requerimientos de éste: uno dirige y otro es dirigido.

Desde una concepción estrictamente racional de las organizaciones, esta relación no sólo es deseable, sino que constituye la viabilidad de una organización requerida. En palabras de E. Jaques:' *"Todo gerente es 'respondible' (traducción de* accountabilitie, *responsabilidad exigible) de determinar la producción de sus subordinados, y por ende debe contar con la autoridad suficiente como para rechazar a cualquier subordinado inmediato al que juzgue incapaz de lograr que realice el trabajo necesario"*. En cambio, señala lo que se puede dar en otras realidades, cuando ese mismo jefe no responde a la definición del cargo: *"Basta con recordar lo mal que nos sentimos en esas ocasiones en que estuvimos sometidos a un 'jefe' que no era nuestro verdadero gerente, un jefe incapaz de agregar valor a nuestro trabajo. ¿Qué experimentamos? ¿Qué nos pareció el hecho de que él o ella evaluara nuestro desempeño?"*

Estas observaciones expresan un cuadro demasiado conocido. Sería esperable, incluso requerible, la ocupación de los roles de conducción por gente con las competencias necesarias para su desempeño.

No hay fuente más potente de formación profesional que desempeñar un rol dirigido por **alguien de quien aprender.**

La práctica, sin embargo, se plantea diferente al supuesto del enfoque racional.

La complejidad e incertidumbre que interrogan a la organización y la necesidad de recurrir a todo el conocimiento y creatividad instalados en ella cuestionan la vigencia absoluta de estructuras basadas únicamente en los enfoques verticales de la autoridad jerárquica.

De hecho, la apuesta racional de los esquemas verticales apuntaba a diluir -o cuanto menos no incrementar- las posibilidades de conflicto interpersonales a través de normas claras y precisas que regularan las conductas de los miembros.

La constante incertidumbre, la aceleración de los procesos de cambio y el debate por los nuevos sentidos que, en este caso, se plantea la escuela, cuestionan la validez universal de dichos supuestos de racionalidad.

Este cuadro se potencia cuando incluimos el lugar del sujeto en tensión con toda maniobra de prescripción de su comportamiento.

Claro está que se necesita una definición de la organización, con claridad de normas, procesos y estratos de decisión jerárquica, pero al mismo tiempo se deben reconocer cuáles son sus limitaciones en el propósito de controlar y prescribir la dinámica de la vida de esas mismas organizaciones.

Cuanto más abierta se presente una organización, más lugar hay para la emergencia del *factor político*, esto es, el campo de tensiones de fuerzas en defensa de los múltiples intereses para direccionar la marcha de la organización.

El campo de la política institucional plantea una interacción basada en la búsqueda de incremento del poder por parte de los distintos actores.

El equilibrio resultante de esa interacción será determinante de los niveles de calidad en la convivencia que alcancen los diferentes actores y grupos organizacionales.

Estas situaciones se observan cotidianamente, cuando, por ejemplo, se plantea un reclamo pedagógico por parte de los padres de los alumnos, o cuando en una reestructuración curricular se discute por la inclusión o exclusión de ciertos contenidos o áreas.

El campo de la política está presente, en definitiva, en toda asignación de recursos y prioridades en el seno de la escuela y del sistema educativo.

Las jerarquías en sus diferentes estratos **mantienen** su autoridad de decisión. Pero ésta, para ser legitimada, requiere de procesos más complejos de identificación y articulación de los distintos intereses, incluidos los propios.

"Los sujetos sociales diseñan sus acciones, enfrentan conflictos, concertan y disputan poder en las estructuras sociales, que son totalidades articuladas compuestas por conjuntos de relaciones internas y externas..." (M. Almeida).[2]

La política en las organizaciones, sin embargo, debe reconocer un límite ético: su orientación a la misión de la organización, superando la trama de intereses personales.

Porque, finalmente, la política instala una reflexión permanente, la del convivir socialmente. En ese sentido, las conversaciones políticas no sólo se dan en el interior de la organización, sino que la construyen, hacen la organización.

La trama y calidad de los pedidos, promesas, declaraciones que se tejen en estas conversaciones generan el tipo de organización que está siendo.

La tarea de gobierno se traduce en "hacer lugar" a un diálogo nunca acabado entre los distintos actores por las posibilidades y la acción de un proyecto siempre conflictivamente compartido.

El valor lealtad se vincula, desde esta perspectiva, a las ideas, a la misión y a la gente a la que se sirve, mucho más que a los cargos.

Desde esta posición, el conflicto no es una eventualidad sino la condición misma de existencia y enriquecimiento del modelo.

Otro punto de partida: la influencia

Todo rol que se despliega en la escuela tiene un nivel de control sobre los procesos, ideas y gente que eventualmente administra.

El grado de autonomía hace a la discrecionalidad del rol que le es otorgado en la estructura para desarrollar su tarea. El maestro debe calificar a los alumnos. Esto no lo decide él, sino el sistema. Pero cómo aplicará su juicio en esa evaluación, cómo organizará la tarea, está bajo su autoridad.

Subrayemos. El docente no decide si hay que evaluar o no. Tampoco toma decisiones respecto de los recursos con los que cuenta la escuela, pero posee un nivel de control determinado por desempeñar un rol en el sistema.

Hasta aquí tenemos dos grandes dimensiones, que podrían ser graficadas del siguiente modo:

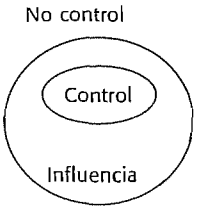
1. **Dimensión de no control**, atravesada por los distintos poderes en que se juega todo sistema.

2. **Dimensión del control** o discrecionalidad del rol, donde se toman decisiones respaldadas por la autoridad asignada.

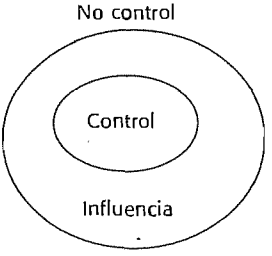
Cambia así el mundo de los que las reciben. Cuando un director declara la suspensión de un alumno o la realización de un festival, define lo que va a ocurrir en el mundo de los distintos actores que integran el centro educativo, apoyado en la autoridad formal que opera en esta dimensión de control.

Sin embargo, si admitimos la existencia de una ambigüedad que se despliega en toda institución, se abre una tercera dimensión, la de la **influencia.**

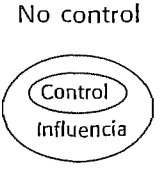
Así, graficamos de la siguiente forma:



POSIBLE PUNTO DE PARTIDA



ESCENARIO POSIBLE 1



ESCENARIO POSIBLE 2

La influencia no puede ser prescripta, incluye la construcción y ejercicio de poder de los actores en aras de definir la agenda y decisiones de los niveles de autoridad del sistema.

Determina las diferentes posiciones de cada maestro frente a la dirección, o las de los directores frente a la supervisión, e inclusive del mismo ministerio en relación con las distintas áreas de gobierno.[3]

Es obvio que el crecimiento de la influencia agranda la dimensión del control y achica la del no control (**Escenario posible 1**). Así, para un mismo cargo, quién y cómo lo ocupe determinará su capacidad e influencia, haciendo la diferencia entre distintos actores con respecto a su poder en el sistema.

Del mismo modo, pero en sentido contrario, la carencia de una aptitud y actitud influenciadora pueden no sólo agrandar la dimensión del no control, sino inclusive estrechar las posibilidades del control (**Escenario posible 2**).

Justamente, acerca de la intervención de la influencia en las esferas de poder, Murray Edelman[4] va más allá cuando señala: *"La mayoría de las decisiones económicas, militares y de política exterior se basan en las propuestas de los subordinados de todos los niveles. Los conflictos se van resolviendo progresivamente desde los niveles más bajos de la organización, de un modo tal que en la mayoría de los casos las recomendaciones dejan poco margen para la discrecionalidad en ese nivel".*

Vista desde esta perspectiva, la construcción de la influencia se define por el atributo del liderazgo que atraviesa los límites prescriptos en búsqueda de concretar sus iniciativas.

Así, es la adscripción a la misión la que distingue la legitimidad de la influencia de la mera búsqueda de acrecentamiento de poderes personales.

En el primer caso, está presente la creación de valor a partir de la movilidad de las iniciativas personales o grupales. En el segundo, el uso de la organización está al servicio del interés excluyente del actor, lo que empobrece el tejido simbólico de esa misma organización.

Influencia en 360°

La influencia, entonces, remite a la construcción y ejercicio del poder, diferenciado de la autoridad como asignación formal del cargo.

Esta influencia tendrá efecto sobre el estrato superior de la organización; pero su requerimiento es el mismo que necesita el conductor para legitimizar en sus colaboradores la legalidad de su cargo, para poder "cargar" de poder lo que en principio es una asignación de autoridad.

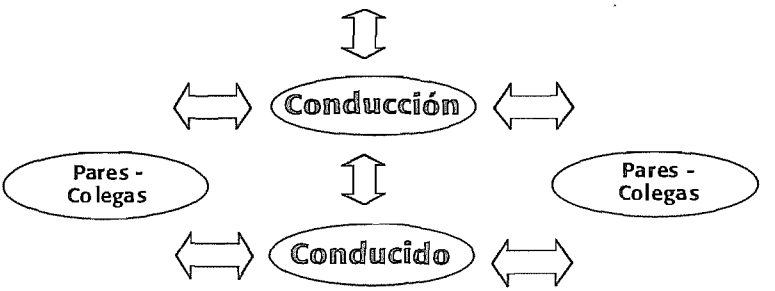
En esta carga radica la condición de atributo del liderazgo gerencial.

Junto a esta verticalidad ascendente y descendente se agrega otra vía, que es la influencia horizontal con los pares, los colegas.

Sobre ellos no hay prescripción de control asimétrico. Es necesario "ganarlos" para construir redes de ayuda y sostén político.

A esta múltiple vía de circulación de la influencia en el enfoque político la hemos denominado *influencia en 360°*, lo que graficamos así:

Influencia en 360°



Cómo se construye la influencia

El grado de influencia se vincula con la capacidad de un actor de hacer y hacerse lugar en un otro significativo para lograr la realización de sus inquietudes.

Este lugar depende de uno, del otro y las circunstancias del contexto.

Por ejemplo, en un contexto de escasez de recursos económicos, se favorecerá, tal vez, la influencia de quienes ocupan cargos o poseen saberes de tipo económico.

Algunos decisores prefieren las sugerencias de ciertos perfiles de colaboradores. Hay quienes valoran los aportes teóricos, y hay quienes prefieren escuchar a gente enfocada a la acción.

Nos interesa, especialmente, aquello que depende del actor que construye influencia.

AGMER CENTRAL BIBLIOTECA

En este sentido, se pueden señalar algunas **fuentes, atributos** y **competencias** de construcción de influencia.

CONSTRUCCIÓN DE INFLUENCIA

1. Capacidad de identificación y lectura de la agenda del decisor y del contexto de actuación: cuáles son sus prioridades, interrogantes y urgencias, para poder articularse propositivamente con ellas.
2. Posesión de los recursos requeridos: ideas alternativas, información, conocimiento y contactos, que generen una contribución de valor a una situación significativa.
3. Competencia comunicativa para transmitir con eficacia las propias ideas, escuchar respetuosamente a los demás.
4. Inteligencia emocional para identificar los estados de ánimo fértiles para captar la atención y escucha del decisor.
5. Armado de redes de apoyo y sostén a las proposiciones propias y disponibilidad de colaboración con las de otros.

La influencia no debe reemplazar la autoridad, sólo da cuenta de otro de los planos, el político, en que se despliega la complejidad de nuestras organizaciones. Incluye, sí, el compromiso activo del colaborador con sus propias convicciones, utilizando el espacio de negociación, que se mueve entre la dimensión de control propia y aquella que la excede, pero no la imposibilita.

Volvamos a nuestro interrogante de partida: ¿qué puede hacer un colaborador cuando su jefe o director no toca la "melodía" que le gustaría escuchar?

Intentar influenciarlo, no **todo** depende de usted, así como tampoco **nada** depende de usted.

NOTAS

1. Jacques Elliot, *La organización requerida,* Buenos Aires, Granica, 2000.
2. Bernardo Blejmar y Marcio Almeida, *La educación de los profesionales de la salud en Latinoamérica,* tomo I, Brasil, Cambio Organizacional y Transformación Social-Hucitec, 1999.
3. Fernando Flores, *Creando organizaciones para el futuro,* Santiago de Chile, Dolmen, 1994.
4. Murray Edelman, *La construcción del espectáculo político,* Manantial, 1991.

Capítulo 8

Construyendo la estrategia organizacional

Inventando el futuro

En *La revolución de la inteligencia*, A. Y. Portnoff y Th. Gaudín[1] citan a Konosuke Matshushita, en una carta escrita por el empresario japonés, aparentemente dirigida al *management* occidental, donde señala: *"para nosotros, el* management *es precisamente el arte de movilizar y coordinar toda esa inteligencia de todos al servicio de la empresa..."*.

Esta definición adquiere en la actualidad una singular vigencia.

Desde una perspectiva de orientación al sujeto, podríamos agregar, a la referida movilización de la inteligencia (en su acepción más racional), la búsqueda de desplegar el compromiso de las emociones.

El desafío de incrementar el capital intelectual[2] está en sintonía con el desarrollo del capital emocional de la organización. De hecho, las ideas sólo alcanzan su transformación en actos a través de las emociones que las empujan.

En una época caracterizada por la extrema competencia y la presión constante sobre los sujetos, es necesario darle un lugar prioritario al dominio de las emociones para sacarlo del espacio de los eslóganes vacíos que en muchos casos "decoran" las organizaciones.

En un mundo globalizado, explosivo de datos e información, paradójicamente, escasean las ideas alternativas, el despliegue de creatividad frente al pensamiento uniformado y las competencias de gestión para llevarlas a cabo innovadoramente.

Hablamos de una realidad que está muy lejos de ser plana, se nos presenta un mundo atravesado por agudas paradojas, que sintetizamos así:

1. **Complejidad creciente.** Esto es, la cantidad de variables que se juegan en torno a un problema u oportunidad. Los factores legales, culturales, financieros, económicos, humanos, políticos, éticos, comunicacionales. Es-

tos integran, entre otros, el contorno de vectores a incorporar en todo análisis y decisión organizacional. Frente a esta complejidad se buscan respuestas sencillas y potentes al mismo tiempo.

2. **Velocidad de cambio.** Implica la mudanza de los escenarios, transformando en obsolescencias los desarrollos más recientes. El cambio genera la angustia por lo perdido y desconocido, pero al mismo tiempo emerge como un estimulador en la esperanza colectiva.

3. **La búsqueda de nuevos sentidos y orientaciones.** Se trata de confrontar la incertidumbre de estos mundos rebeldes a través de un movimiento que anticipe futuros y defina las permanencias a preservar. En un tiempo huérfano de certezas de referencia, aparece el reto de un vacío a cubrir por los nuevos actores.

4. **Competencia.** Por los recursos financieros, humanos, de conocimiento, las audiencias externas. Al mismo tiempo, se profundizan las articulaciones en alianzas, redes e integraciones, en nuevas búsquedas de colaboración. Es lo que Nabluff denomina "coo-petencia".[3]

Este panorama genera una tensión estructurante de las organizaciones de principio de milenio ¿Qué cambiar? ¿Qué preservar? ¿Cómo adaptarse activamente a estas transformaciones sin perder sus múltiples identidades?

Es precisamente en este contexto donde se juega la necesidad de estrategia.

Visitando el mundo conceptual de la estrategia

Sólo en contextos donde predominan algunos o todos estos vectores: complejidad, velocidad de cambios, búsqueda de sentidos, escasez y competencia, encuentra su justificación y sentido la estrategia. De hecho, donde la oferta "manda" a la demanda, no hacen falta estrategias, sólo se requiere organizarse.

La palabra estrategia agrupa una multiplicidad de significantes. Estas son algunas interpretaciones.

Para C. Matus,[4] *"es un juego social que opera cuando las reglas son desiguales, difusas, y las posibilidades del juego, infinitas".*

R. Echeverría[5] señala: *"hay dos circunstancias particulares en las que nosotros mismos, a través de nuestras acciones, participamos en hacer que el futuro sea diferente: el aprendizaje y la innovación. El aprendizaje nos permite realizar acciones que no podíamos realizar en el pasado (...), además tenemos la posibilidad de inventar nuevas acciones, de diseñar nuevas recurrencias, de introducir nuevas prácticas. (...) Cuando hablamos de estrategia nos referimos a una forma de pensar el futuro y de diseñar nuestras prácticas".*

Sobre este eje de aprendizaje se desliza una de las escuelas de estrategia citada por H. Mintzberg, en *Strategy Safary,*[6] cuando le reconoce a la organización capacidad para experimentar, a partir de las interacciones, el conflicto, el aprendizaje mutuo y el eventual acuerdo. Éste sería el núcleo de la estrategia emergente.

Es, precisamente, el equilibrio entre los enfoques emergentes y los planificados lo que sugiere H. I. Ansoff,[7] en *El planteamiento estratégico.*

Sobre este universo conceptual, donde emerge el juego de reglas múltiples y difusas, el reto del aprendizaje continuo y el diseño de acciones para construir futuros, equilibrando procesos de planeamiento y ajuste permanente a las señales del contexto, se convoca al despliegue del capital intelectual y emocional de la organización para desarrollar estrategias.

Estrategia, el discreto encanto de la elección y la renuncia

El diseño de una estrategia implica una **elección**: la de la orientación a seguir y el destino a alcanzar, la de construir una agenda de prioridades, con un camino a recorrer entre otros posibles.

Pero no es sólo una elección. Al mismo tiempo, la estrategia incluye una **renuncia,** que abarca destinos que no se buscarán, temas que no entrarán en la agenda y caminos que no se recorrerán.

Subrayamos esta contracara de la elección, la renuncia. Se hace relativamente fácil elegir lo deseado, pero constituye una dificultad organizacional hacerse cargo de lo renunciado.

La carencia de identificación de la renuncia es lo que en muchas ocasiones aparece como un obstáculo que retorna en la implementación de la estrategia.

Se constituyen así los restos del proceso estratégico.

El valor añadido que trae la elección es la posibilidad de hacer **foco**. Es decir, alinear toda la energía y recursos de la organización en una dirección acordada entre sus miembros, allí donde el consenso como tal no existe, en la medida que negaría lo específicamente subjetivo de las organizaciones: la singularidad y las diferencias de sus miembros.

Lo elegido y lo renunciado siempre es situacional. Ocurre hoy. Mañana pueden invertirse los términos si la lectura e interpretación del contexto ha cambiado.

Movimientos del pensamiento estratégico

Sobre esta lógica se justifica el concepto de estrategia emergente, como aquélla que surge de los cambios que emergen en la operación.

Aquí es donde aparece la distinción que hacía G. Bateson[9] entre el mapa y el territorio, la estrategia constituye el mapa que direcciona la organización en su camino. Pero como todo mapa, se construye sobre una conceptualización que nunca coincide *vis a vis* con el territorio real.

Para la organización, poseer el mapa es condición necesaria pero no suficiente.

Necesaria para seguir la orientación que lleve a destino, pero no suficiente, por el requerimiento de poseer los radares para detectar nuevas señales que dibujen los escenarios donde definir nuevas estrategias.

Radares y no armaduras son los atributos requeridos por las organizaciones inteligentes.

Desde esta perspectiva, la construcción de estrategias es, recordémoslo, un ejercicio de aprendizaje organizacional.

Para su existencia es necesaria una previa declaración de ignorancia: nadie aprende aquello que cree saber. La organización debe reconocer un *no saber* para iniciar este proceso. De otra manera, el ejercicio se remite a un ritualismo para alimentar sólo una imagen de modernidad corporativa.

El costo de esta ficción lo paga la credibilidad de la conducción.

En este ejercicio intervienen tres movimientos:

a) la información;
b) la reflexión y el intercambio;
c) la decisión de acción.

Se necesitan datos, informaciones del acontecer externo e interno de la organización, que puedan ser procesados, interpretados por sus miembros para la construcción de escenarios donde puedan elegir, decidir los cursos de acción a tomar y prever sus posibles efectos.

El momento de las decisiones estará "cargado" con las informaciones, con las elaboraciones que surgen del intercambio, pero ahí juega un papel clave un atributo tan significativo como imponderable: la intuición del decisor, su olfato, piel, visión, calle. Es este atributo el que hace al misterio del talento del *management*.

Claro que la intuición es la que hace la diferencia. Pero la inexistencia de todo el proceso anterior, de data y elaboración, no refiere a la intuición sino a la improvisación y esto, más que un atributo, es adherir al mundo mágico donde todo puede ser y no ser, dependiendo del factor azar.

De las ideas a la acción, el transporte de la facilitación estratégica

El mito del héroe solitario (en nuestro caso el director) que sabe dónde ir y que sólo pide que lo sigan, en actitud de entrega a sus ideas, no se condice con los rasgos de contexto y organización que hemos intentado caracterizar.

No se trata de hacer pasar las ideas de la conducción a las cabezas de los dirigidos para que éstos piensen que son suyas en una ficción de participación. Se trata de movilizar la inteligencia y las emociones de toda la gente para hallar las estrategias más potentes.

En la construcción de la estrategia debe **participar** la mayor cantidad de colaboradores en las distintas vías que se creen a tal efecto, pero debe ser **elaborada** por el equipo de conducción y **decidida** por el o los responsables de la organización.

Es la conducción la que, por estrato jerárquico,[9] responsabilidad y competencia en gestión, debe tomar las decisiones y hacerse cargo de ellas.

Así, el recorrido sigue un camino *top down* en el inicio de las declaraciones estratégicas, *down top* cuando se gesta el proceso, recolectando contribuciones de los actores de la organización y concluye *top down* cuando, tomadas las decisiones, éstas bajan para la información y alineamiento del colectivo.

Facilitación estratégica es el proceso de construcción de pensamiento y decisión que la organización pone en movimiento para definir los mejores cursos de acción interna y externa, que puedan contribuir a su efectividad, en función de los parámetros que ésta fije: producción de aprendizajes, articulación y servicio comunitario, fortalecimiento de ciudadanía, orientación laboral o la ampliación y combinación de éstos y otros parámetros.

Este proceso intenta responder a tres órdenes de interrogantes:

1. *¿Dónde queremos llegar?*

   Es la pregunta por el sentido, la orientación.

2. *¿Dónde y cómo estamos como organización? ¿Qué está pasando a nuestro alrededor?*

   Son preguntas por el análisis situacional del texto y contexto.

3. *¿Qué caminos elegimos y a cuáles renunciamos para llegar a destino?*

   Son las preguntas por las acciones estratégicas a emprender.

Hay detrás de este proceso una convicción cultural profunda: el futuro no es una dimensión del tiempo a la que se espera, sino una construcción social en la que se interviene a partir de nuestras acciones presentes.

NOTAS

1. A. Yves Portnoff y Thierry Gaudin, *La revolución de la inteligencia. Informe sobre el estado de la técnica,* Buenos Aires, Inti, 1988.
2. Annie Brookling, *El Capital Intelectual,* Buenos Aires, Paidós, 1997.
3. Barry J. Nalebuff y Adam M. Brandenburger, *Coopetencia,* Colombia, Norma, 1997.
4. Hector Franco, *O método pes: entrevista com Matus,* Sao Paulo, Fundap, 1996.
5. Rafael Echeverría, *Ontología del Lenguaje,* Chile, Dolmen, 1996.
6. H. Mintzberg, J. Lampel y B. Ahlstrand, *"Strategy Safary", Book Summary, Gestión,* Buenos Aires, diciembre 1998.
7. H. I. Ansoff, R. R. Declerck, R. L. Hayes, *El planteamiento estratégico,* México, Trillas, 1991.
8. Gregory Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente,* Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1976.
9. Elliot Jacques, *La organización requerida,* Buenos Aires, Granica, 2000.

Capítulo 9

El lugar no lugar de los padres en la gestión escolar

Una vez conocí un niñito en Inglaterra que preguntó a su padre: "¿Los padres saben siempre más que los niños?" y el padre dijo sí. La pregunta siguiente fue: "Papá, ¿quién inventó la máquina de vapor?", y el padre dijo: "James Watt", y entonces el hijo replicó: "¿por qué no la inventó el padre de James Watt?"

G. Bateson[1]

La escuela, al igual que otras organizaciones, presenta una característica particular con respecto a sus audiencias externas o beneficiarios de sus servicios: la confusión acerca de quién integra esa misma audiencia externa y cuán externa es o debería ser.

Si bien los programas educativos están destinados a los alumnos, son los padres los que finalmente eligen y evalúan el servicio educativo, especialmente cuando se trata del ciclo inicial o la educación básica.

De hecho, el crecimiento de los chicos da cuenta de la existencia de "variados padres": *los del jardín, los de la primaria y los de la secundaria*, para expresarlo en el lenguaje que circula en las escuelas.

Parece existir una correlación entre estos diferentes tipos de padres y la cercanía e involucramiento que éstos tienen con la propuesta educativa. Mucho más estrecha en los primeros y en franco descenso a medida que se avanza en la edad de los alumnos.

Al mismo tiempo, crece el protagonismo de los alumnos en la evaluación y ejecución de la escuela acorde con su propia edad.

Se hace difícil caracterizar como audiencia externa a los alumnos cuando éstos pasan un período tan prolongado "dentro" de la escuela, constituyéndose al mismo tiempo en sujetos y objetos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero, independientemente de este último factor, es el modelo educativo mismo el que interroga sobre el grado de externalidad que tienen los padres o los alumnos en el diseño del centro educativo.

Schlemenson[2] se refiere a este tema cuando señala que *"la disonancia proviene de considerar a padres y alumnos como parte del sistema externo de la escuela, siendo que los enfoques vigentes insisten en el protagonismo de esos actores porque los consideran integrantes del sistema escolar, y ven la educación como un esfuerzo participativo conjunto que los ubicaría en una posición mucho más central. Los alumnos, al menos, son de adentro y no de afuera, y los padres verdaderos socios de los educadores en la empresa conjunta de enseñar y aprender".*

Esta idea ¿expresa una descripción de la realidad o subraya una instancia del deber ser?

En el campo cotidiano, la relación se expresa de múltiples maneras.

Los extremos siempre aparecen nítidos, claros. Para algunas organizaciones educativas privadas, la estructura del vínculo, más allá de la calidad pedagógica, se arma como una transacción de servicios. Los padres abonan un arancel por el que esperan recibir un servicio "a cargo" de la escuela, se constituye el rol de "cliente" por el que se elige o rechaza una oferta, y la institución educativa funciona a modo de escuela-empresa.

Así, la presencia de los padres en la organización está pautada por los actos pedagógicos: informes, actividades, celebraciones, y en algunos casos un mecanismo para expresar la queja o la satisfacción, pero es en definitiva la escuela la que responde por la calidad de la oferta, y al cliente le queda la evaluación de su satisfacción o demanda.

Para este modelo, la distancia no aparece como una dificultad sino como un requisito de funcionamiento eficaz.

En el extremo opuesto, también en el ámbito privado, se constituyen cooperativas o asociaciones de padres, que son mandatarios de la organización incluso para elegir a las mismas autoridades pedagógicas, las que deben responder como profesionales asalariados ante un comité que incluye la triple figura de padre, cliente y directivo.

La distancia de los padres en la organización educativa es muy estrecha, y el sistema en muchos casos aparece como una prolongación social de la familia y su ámbito de influencia y control.

Es dable señalar que la claridad o nitidez de estos planteos sólo alude a esa literal adjetivación y no a su eficacia o a la inexistencia de conflictos.

Entre estos dos polos coexiste un arco muy abierto de opciones, en los que también participa la escuela pública, tanto en las definiciones de participación en el gobierno institucional como en la implicación de los padres en el proyecto educativo.

He aquí las variables de interacción y distancia en las que se desliza esta relación:

1. Grado de participación en el gobierno de la organización desde el rol de padres–directivos.
2. Grado de compromiso en el proyecto educativo desde el rol de padres.
3. Grado de participación en el proyecto institucional como padres–voluntarios en el sostén físico y estructural de la escuela.

Schopenhauer y los puercoespines

Cualquiera sea la ubicación en ese gradiente de distancias, emerge el esquema de los puercoespines, citado por Schopenhauer: si están demasiado cerca se pinchan y si permanecen alejados sufren el frío de la soledad.

Así, una presencia intensiva y continua en la escuela bloquea:

1. La necesaria discrecionalidad y autonomía del rol educador que puede, en la confusión, dedicar más tiempo y energía a la demanda de los padres que a la de sus alumnos.
2. El necesario desprendimiento del espacio familiar de los chicos para integrarse paulatinamente a un colectivo social en el que van a jugar su propio papel, porque de hecho, la sociedad no es una familia (G. Mendel).[3]

Por el contrario, una distancia excesiva:

1. Impide el fenómeno educativo que trasciende el mero acto de enseñar contenidos para desplegarse en una transmisión integral que requiere la *alianza* con el otro *significativo* del alumno, que es su *núcleo* familiar.
2. Desconoce las circunstancias particulares de la diversidad en las que se mueven los alumnos, diversidad cultural, subjetiva, socio económica, en la que debe anclarse todo proyecto consistentemente educativo.
3. Se priva de los aportes y el valor agregado de los padres sea en el gobierno, el vínculo pedagógico o el voluntariado por la escuela de sus hijos.

En el principio... el proyecto

Es el proyecto pedagógico institucional **"real"**, y no sólo el **"declarado"**, el que debe definir la orientación de esta relación.

Puede adoptar distintas formas, dependiendo de la concepción educativa que se sostenga. Pero hay un requisito: su coherencia con los actos organizacionales, ya que aquí se juega la credibilidad de la organización.

Sin credibilidad, sin confianza, no hay proyecto posible y la organización se torna un campo fértil de sospechas, suspicacias y malentendidos, es decir, la *toxicidad* de la que hablábamos en el capítulo 5.

Al decir de Charles Handy,[4] la confianza en lo que él llama una "empresa ciudadana" no es ciega, debe ganarse, necesita límites, exige aprendizaje constante y necesita del vínculo

El proyecto debería ser la base de la construcción y definición de un contrato psicológico[5] claro, que explicite, desde la conducción educativa y desde los padres, las expectativas y promesas de una interacción acordada.

Interacción que se expresará en los distintos campos de dominio a través de tres preguntas organizadoras: **¿Qué es mío? ¿Qué es tuyo? ¿Qué es nuestro?** Esto incluirá que dispositivos y legalidad se pongan de acuerdo para llevarlo a cabo.

El contrato es un dispositivo necesario, pero no suficiente, puesto que la complejidad y movimiento del contexto y de la dinámica escolar exigen mantener una rutina sistemática de diálogo, en el que se monitoree el vínculo y, si fuera necesario, se reformulen la relación y el contrato.

Ni audiencia externa, ni parte del equipo pedagógico

Los sistemas familiar y escolar son dos sistemas en tensión dinámica que, de acuerdo con el manejo que se haga, pueden constituirse en fuente de empobrecimiento o de vitalidad para el proyecto.

De ahí que en nuestro enfoque no exista un lugar fijo y definitivo para los padres, ya que no son una audiencia externa, pero tampoco integran el equipo pedagógico de la organización educativa. Su espacio en la escena no está definido por el territorio físico.

De hecho, la matriz de la relación se basa en la escucha y detección de las demandas de los padres y de la comunidad para el establecimiento del proyecto, pero su definición y ejecución es en definitiva responsabilidad del equipo profesional

Los padres son -o pueden ser- socios o aliados estratégicos que mantienen con dicho equipo intereses iguales, diferentes y, a veces, opuestos, tal la dinámica de la tensión instalada.

Intereses iguales en la medida en que ambos comparten la búsqueda de un desarrollo del alumno sobre la base de modelos y objetivos compartidos.

Intereses diferentes que se expresan en la singularidad de cada universo familiar, no necesariamente articulados unívocamente con la mirada del colectivo institucional.

Intereses opuestos cuando pueden entrar en colisión valores, tiempos, exigencias y necesidades de los distintos actores.

Un dato de la época es la particular tensión entre los proyectos pedagógicos de algunas escuelas que privilegian la formación subjetiva del alumno, y la amplitud de saberes a alcanzar, en contradicción con una demanda creciente -de parte de muchos padres- de herramientas operativas para una supuesta facilitación de la entrada al mundo laboral (inglés o computación por encima de las humanidades, por ejemplo).

Los padres de principio de milenio tienen más información y más influencia sobre la escuela que décadas atrás. Este aspecto está en consonancia con el desarrollo y empoderamiento del concepto de ciudadanía, de cliente en la sociedad contemporánea. Los maestros, por otra parte, en un proceso de deterioro constante de sus salarios -que afecta incluso a su autoestima-, al mismo tiempo se hallan presionados por nuevas exigencias. Muchas veces no disponen de los suficientes recursos y competencias para afrontarlas.

De nuevo, la pregunta: ¿cómo sostener un proyecto sin caer en la sumisión a la demanda, cuyo efecto es la mudez de las organizaciones que se quedan sin palabra propia?

Al mismo tiempo, tampoco se debe caer en el refugio de las normas, el reglamento o el proyecto pedagógico, para no escuchar los pedidos que se le formulan a la escuela. El peligro aquí no es la mudez sino la sordera.

Ni los padres, ni los maestros, ni los chicos son lo que eran.

Tampoco los temas en los que se desliza la relación son los mismos: la violencia dentro de los centros educativos, las adicciones de distinto tipo, la angustia por el futuro, pero también por el presente, el trabajo, el salario, la caída de antiguos sentidos y una cierta dosis de incredulidad hacia antiguos referentes instalan una nueva agenda que reclama la palabra de todos los actores: maestros, padres, alumnos, y la comunidad en general.

Al mismo tiempo, emergen nuevas conductas solidarias, nuevas relaciones con el contexto en proyectos que atraviesan los límites escolares, nuevas experiencias de "resistencia cultural" frente a algunos de los presuntos paradigmas de la época.

He aquí la amenaza y al mismo tiempo la oportunidad

Nuevas competencias de cooperación, concertación, debate y negociación estarán en la base de la reorientación de estas tensiones para transformarlas en valor institucional.

En la vereda opuesta está la posibilidad del desgaste. Un desgaste en la relación que tiene sus escenarios privilegiados: los comentarios de los padres en la puerta de la escuela, las conversaciones referentes a los padres en la sala de maestros, los enfrentamientos en las reuniones de padres con maestros.

Estos escenarios derivan en definitiva en confusión y desorientación para los alumnos.

Intereses opuestos, compartidos o diferentes no son causa de dificultad en sí mismos. Lo que define su efecto es la manera en que se procesen.

Ser socios o aliados no es sinónimo de acuerdo automático, sino de capacidad de sumar en las diferencias.

En síntesis (¿hay una síntesis?) para una circulación fluida de estas interacciones se requieren:

- **Nuevas agendas** que integren los temas que realmente importan.
- **Nuevas competencias** de conversación, negociación, mediación, que en definitiva remiten a tener palabra, pero también a prestar oído.

- **Nuevos dispositivos** organizacionales que den cuenta del establecimiento de contratos, seguimiento, detección precoz de la dificultad, diseños de gobierno institucional que den lugar a los distintos actores en distintos campos y responsabilidades.

En tiempos de cambio, la incertidumbre, inclusive la confusión, pueden transformarse en terreno de cultivo para la propia re-invención.

Notas

1. Gregory Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente,* Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1976.
2. Aldo Schlemenson, *Organizar y conducir la escuela,* Buenos Aires, Paidós, 1990.
3. Gerard Mendel, *La sociedad no es una familia,* Buenos Aires, Paidós, 1992.
4. Charles Handy, *"The Hungry Spirit", Gestión Book Summary 2,* Buenos Aires, 1998.
5. Edgar Schein, *La socialización organizacional y la profesión de la administración de empresas,* Prentice Hall, 1972.

Capítulo 10

Conflicto, negociación y facilitación

Pregunta: ¿Qué es un negociado?
Respuesta: Una negociación a la que no me invitaron.

Anónimo escuchado en algún pasillo del poder

Los escenarios organizacionales que nos toca habitar, en este principio de milenio, se encuentran atravesados por un incremento de situaciones conflictivas que dan cuenta de las tensiones[1] en las que se despliegan esos mismos escenarios.

La emergencia y legitimidad de intereses, de los distintos actores que se mueven en la escuela como organización, definen el requerimiento de nuevos y más eficaces enfoques para el análisis y resolución de los conflictos entre las distintas "familias organizacionales": alumnos, docentes, directivos, comunidad y autoridades

Por otra parte, la escuela ha incrementado su grado de permeabilidad respecto del "afuera": Internet, la televisión, el cine y la crónica diaria de las conversaciones que circulan en los diferentes ámbitos por donde transitan los alumnos establecen, de hecho, una competencia por los contenidos y los sentidos que propone la escuela.

Aparece entonces la contradicción de mensajes como emergente instalado en el escenario educacional.

La mutación de valores acompaña este panorama. El respeto (¿o temor?) a la autoridad ha dejado lugar a un mayor intercambio y diálogo entre los distintos actores, pero al mismo tiempo ha crecido la vulnerabilidad de la posición de docentes y directivos frente a las presiones de alumnos, padres y, en no pocos casos de los medios de comunicación.

Incluso la idea de norma, de ley, se ha tornado más elástica. Se debaten temas que antes no entraban en ninguna agenda de concertación, ya que eran definidos por la norma o la autoridad formal.

Para ciertos defensores del orden y lo instituido, este nuevo escenario se torna amenazante para el estilo de gestión y sus propias seguridades en el desempeño del rol. Es comprensible, desde la vertiente subjetiva, el requerimiento de un acompañamiento en los procesos de nuevos aprendizajes y entrenamientos que desplieguen nuevas competencias profesionales.

Al mismo tiempo, en este nuevo "desorden" se encuentran las pistas de los desafíos que abren caminos en el diseño creativo de las políticas educativas e institucionales.

Al igual que las sociedades abiertas, las organizaciones abiertas incrementan el conflicto.

La democracia misma implica la institucionalización del conflicto, al crear un campo de participación para que emerjan, se trabajen y reorienten los conflictos, en un marco de respeto y celebración de las diferencias. No para tolerar sino para celebrarlas, a diferencia del autoritarismo social o institucional que busca suprimir el conflicto, cualquier sea éste, para exaltar por sobre todas las cosas el orden, fomentando una intolerancia al ruido y la participación.

El silencio es salud, pontificaban los regímenes autoritarios de los años setenta.

La escuela en tensión

El carácter conservador, que en muchos casos se les adjudica al docente y a la escuela, se entiende desde la misión de preservar y transmitir saberes y valores socialmente significativos para una sociedad determinada.

Desde este punto, se trata de custodiar lo instituido. Hay aquí una función de vigilancia y repetición, incorporada a la gestión, que impacta sobre el perfil del actor institucional.

La misión reconoce al mismo tiempo la intencionalidad de procesar aprendizajes que implican, hoy nadie lo pone en duda, el protagonismo y cambio de los sujetos de ese mismo aprendizaje.

Custodio del orden y de lo instituido, promotor del cambio y la participación, y espacio para el conflicto, sólo encuentra una salida para el dilema en un tercer movimiento de esta contradicción: nuevas síntesis, producto de una negociación.

Pero ¿qué es el conflicto?

Hasta ahora, hemos abordado el impacto del conflicto en la vida institucional, pero no hemos dado cuenta de una pregunta clave: ¿qué es el conflicto?

La importancia de su caracterización radica en el efecto que tendrán los distintos significados que le asignemos al conflicto, sobre nuestras prácticas de resolución .

Conflicto significa la percepción de divergencia de intereses, o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente.[2]

Esa divergencia se constituye parcialmente en oposiciones entre una comunidad de intereses.

Precisamente es el carácter parcial de la estructuración del conflicto el que le otorga una alta dinámica de posibilidades.

En efecto, si las diferencias fueran totales más que parciales, nos encontraríamos en una guerra. Y la guerra, por su naturaleza, es la negación del conflicto, donde la condición de la propia existencia está ligada a la destrucción del enemigo.

Es la tensión de la parcialidad la que marca la existencia del conflicto y, al mismo tiempo, su posibilidad de tratamiento, porque define una zona de interés común por la que se puede transitar, sin por ello dejar de admitir que, en nuestros modelos habituales, es el recorrido por las diferencias lo que caracteriza el abordaje de los conflictos, aun hasta el punto de transformar un conflicto en una guerra, profundizando conflictos allí donde no existen. Algo que Eduard de Bono denominó *conflicción*.[3]

Incluso la metáfora utilizada para caracterizar nuestras conversaciones y para dirimir conflictos está asociada a ciertas referencias de lucha y guerra. Tal como lo señalaran Lacoff y Johnson[4] cuando se refieren a la metáfora conceptual: **"una discusión es una guerra"**.

Los autores citados muestran cómo esta metáfora se refleja en el lenguaje cotidiano a través de una amplia variedad de expresiones:

"Tus afirmaciones son ***indefendibles.***"
"***Atacó todos los puntos débiles*** de mi argumento."
"Sus críticas dieron ***justo en el blanco.***"
"***Destruí*** su argumento."
"Nunca le ***he vencido*** en una discusión."
"¿No está de acuerdo? Vale, ***¡dispara!***"
"Si usas ***esa estrategia, te aniquilará.***"

BIBLIOTECA CENTRAL

Al respecto dicen: *"Es importante ver que no es que nos limitemos a* ***hablar*** *de discusiones (argumentos) en términos bélicos. Podemos, realmente, ganar o perder en las discusiones. Vemos a la persona con la que discutimos como un oponente. Atacamos sus posiciones y defendemos las nuestras. Ganamos y perdemos terreno. Planeamos y usamos estrategias. Si encontramos que una posición es indefendible, la abandonamos y adoptamos una nueva línea de ataque. Muchas de las cosas que* ***hacemos*** *al discutir están estructuradas parcialmente por el concepto de guerra".*

Cuatro puntuaciones sobre el conflicto

1. Sólo tenemos conflicto con quienes nos interesan

Más allá de su carácter intrínseco, el conflicto denota una relación, una interacción significativa para el actor.

El alumno percibe un conflicto con su maestro porque éste le importa, sea en la nota del examen, en su evaluación o en su modo de relación. De la misma forma que sucede entre los docentes y sus relaciones con los directivos o los padres.

El conflicto testimonia la existencia de un problema que nos articula en la necesidad de una salida eficiente y cordial, de resultados satisfactorios para las partes.

2. El conflicto puede ser fuente de crecimiento o de deterioro.

Encontramos conflictos que "no valen la pena", conflictos que desgastan, desalientan, aumentan el estrés, y que no producen valor para ninguna de las partes.

Casos como el mensaje que no se transmitió, la palabra de más o de menos (una palabra y todo está salvado, una palabra y todo está perdido, decía André Bretón), los efectos de una medida institucional que podrían haberse previsto y no se tomaron en cuenta, son algunos de los ejemplos que circulan por la cotidianidad de las instituciones.

Existen, además, resoluciones de conflictos que en su camino dejaron heridas, vínculos dañados y, en no pocas oportunidades, malgasto de los escasos recursos organizacionales que, salvo como aprendizaje del fracaso, no parecen el abordaje más apropiado a sugerir.

Pero hay conflictos que afrontamos con la convicción de la "ganancia": un cambio de programa educativo, una nueva posición en la organización, una

conversación profunda con alguien cercano, eventualmente distanciado precisamente por esa desavenencia.

En estas circunstancias, el conflicto sigue presente, pero afrontarlo es un vehículo de crecimiento personal, profesional e incluso organizacional.

Tal vez una medida de la performance de un rol en la organización sería en qué tipo de conflictos ocupa la mayor parte de su tiempo.

Conflictos y problemas cuya resolución, en definitiva, es la razón por la cual se remunera el trabajo en una organización.[5]

3. El conflicto es estructural y profundamente humano

El conflicto sólo se encuentra entre la gente, se necesitan de otros que tengan otros intereses.

No existen conflictos con las cosas. Sólo el otro es la condición del conflicto.

4. La concepción del otro como legitimado en su diferencia

Lo que el otro quiere de distinto, lo que necesita o piensa de distinto, no sólo es una posibilidad, es la condición misma de estar en el mundo con otros.

De hecho, la inexistencia de esta legitimidad colocaría al otro como un mero obstáculo para la realización de mis intereses, que quedarían así posicionados como los únicos a tener verdaderamente en cuenta.

La consecuencia de esta postura deriva en el ejercicio de la manipulación como recurso aparentemente "pacífico" para el ejercicio de un poder en mi exclusivo beneficio.

En este diseño de convivencia, necesito ***al otro*** y no ***del otro*** para la construcción de acuerdos verdaderamente sustentables.

"La trama plural de la cultura contemporánea plantea una necesidad cada vez mayor de *métodos que detecten las ligazones*. No sólo como una receta técnica para resolver conflictos, sino como un principio orientador -un paradigma- que otorgue tanta fuerza a la articulación de las *diferencias*, como a la distinción o la oposición", dice D. F. Schnitman.[6]

De la comprensión a la acción

Es desde este marco de ideas que entendemos las estrategias de negociación como una posibilidad creativa de resolver conflictos en acuerdos que

cuiden e incrementen la calidad de las relaciones entre las partes, así como la sustancia de las diferencias en oposición.

"La negociación se entiende generalmente como un procedimiento voluntario de resolución de problemas o tratativas entre las partes en disputa. El objetivo es alcanzar un acuerdo que responda a los intereses comunes de las partes" (K. Girard y S. Koch).[7]

La negociación es, en definitiva, una conversación, un dispositivo comunicativo, que requiere, para su realización exitosa, los siguientes puntos.

La secuencia de movimientos

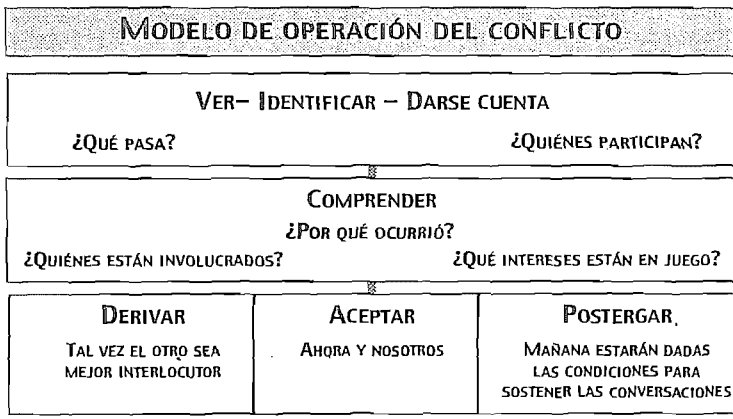
Ante todo, se debería considerar que la clave de los movimientos está en la estructura más que en las partes.[8]

El primer movimiento, aunque parezca obvio señalarlo, es **ver** e **identificar** los conflictos y las diferencias. De no ser así se corre el riesgo de que el conflicto no sea tenido en cuenta, sea negado o pormenorizado y, por tanto, obviado.

El segundo movimiento consiste en los intentos de **comprensión** del conflicto, comprender su historia, sus integrantes, los intereses puestos en juego, y las incumbencias, entre otras variables, que se sustenten en la búsqueda de información que ayude al esclarecimiento.

El último movimiento se despliega en la **acción**, en las actividades de negociación, en las reuniones y la búsqueda de acuerdos equitativos y sustentables en el tiempo.

Sucesiva o simultáneamente, es necesario transitar por estos movimientos. Existen quienes no ven, existen quienes ven y actúan sin comprender, y hay quienes ven y comprenden, pero nunca actúan.



COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Así como la comunicación, la negociación no es un monólogo, sino que debe estar abierta a la respuesta, al *feed back* y a la retroalimentación. Pese a esto, el discurso unidireccional es la forma más habitual que adquieren nuestras resoluciones de conflictos.

Veamos: los padres van a hablar con los directivos sabiendo qué es lo que quieren decir y cómo responder a lo que puedan oír (en su acepción fisiológica), y sólo hace falta con-**vencer**.

Sin embargo, es así como discuten en general docentes, directivos y autoridades frente a un conflicto.

Entre otras, encontramos dos competencias claves a desarrollar:

- *Competencia de la pregunta legítima*, que define el interés de lo que el otro dice y propone. Funciona como un interrogante sobre la información que no tengo y que es, en definitiva, la pregunta que transmite al otro que me importa él y lo que tiene por decirme.
- *Competencia de la escucha*, que define la intencionalidad por comprender sus intereses y razones, y sus propuestas, no sólo como amenazas a mis necesidades sino como posibilidades a investigar.

LAS DISTINCIONES OPERATIVAS

Hace ya unos veinte años que R. Fischer y W. Ury[9] desarrollaron un modelo de intervención en las negociaciones de campo realizadas con negociaciones en los más diversos ámbitos. El modelo se basa en distinciones sencillas pero potentes a la hora de su instrumentación.

Su reinterpretación sería la siguiente:

Distinguir entre quien habla y el conflicto

Interesarse por la persona en sus percepciones, en sus inquietudes y perfiles, pero saber distinguir y manejar sus emociones acerca de la otra parte, sean de simpatía o de rechazo. Después de todo, dicen los diplomáticos, la paz se negocia con el "enemigo". Ambos están articulados por la necesidad mutua de resolver un conflicto.

Focalizarse en las inquietudes–intereses y alejarse de la posición

El centro del método es el hallazgo de esta distinción de inquietudes, deseos e intereses que están por detrás de la posición que se adopte en la negociación. Lo trascendente es, en uno y en el otro, relevar la *diversidad y la cantidad* de intereses para tejer distintas alternativas que contemplen diferentes combinaciones.

Crear opciones de interés mutuo

Se basa en la construcción de una ingeniería que articule de la forma más creativa esa multiplicidad de intereses para alcanzar un desarrollo que aumente el resultado que se va a distribuir. Así, la negociación sale del dominio de la justa división para ingresar en el desafío de la construcción de valor. No se trata de repartir sino de construir para luego distribuir.

Buscar criterios objetivos y subjetivos para amarrar sus propuestas

Es más productivo conversar e intercambiar criterios que posiciones.

Pistas para desarrollar y ampliar las competencias para facilitar acuerdos

- **Cuidar la escena donde va a desarrollarse la conversación para la búsqueda de acuerdos**

  La escena condiciona los resultados, por eso es clave elegir el momento de acuerdo con: el estado emocional de las partes, el lugar, el tiempo. Cada elemento puede ayudar u obstaculizar la reunión.

- **Prepararse**

  Hay información que se debería poseer. Es bueno identificar los intereses e inquietudes de su interlocutor, sus valores. Tal vez, ayudarán los antecedentes de conflictos similares y formas en que se terminaron. Se deberá diseñar una estrategia para que las partes puedan ver satisfechas sus inquietudes. Nunca se debe afrontar una reunión con una sola opción. En el aikido, "no es malo tener una buena idea, lo malo es que sea una sola".

- **Marcar las coordenadas de la negociación**

  Explicite sus intereses, señale los aspectos de la zona en común que usted percibe en las partes. Hay que saber plantear los procesos que propondrá para la negociación y estar dispuesto a escuchar al otro.

- **Distinguir entre dato, información o percepciones y sensaciones**

  En el primer caso hay pruebas que pueden mostrar verdad o falsedad, las percepciones y sensaciones son tan legítimas como subjetivas. Por ejemplo, si el *dato* fuera: asistieron cinco miembros del equipo directivo, la *sensación* podría ser: es poca gente. O, si el *dato* fuera: el docente llegó tarde a la escuela, la *sensación* podría ser: es inpuntual.

- **Incorporar al otro en la conversación**

  La negociación es una conversación, no un monólogo alternado de propuestas y contrapropuestas. Tal vez el otro tenga una idea mejor que la suya, inclusive para Ud., por eso debe...

- **Escuchar, escuchar, escuchar, preguntar, escuchar y percibir**

  Las palabras dicen, pero también dicen los gestos, su "piel" e intuición. De nuevo escuche y escúchese. Los climas construyen y destruyen.

- **No todo debe terminar en una reunión**

  A veces es mejor repensar, volver a evaluar o consultar. La negociación es un proceso y no un evento. Conviene sellar acuerdos parciales como avances, aunque no haya terminado la totalidad de la negociación.

- **Registrar por escrito la síntesis del acuerdo**

  Más allá de lo legal es bueno que ambos dejen explicitados los compromisos mutuos. En muchas oportunidades pareció que se había llegado a un acuerdo, pero se interpretaron ideas distintas. El lenguaje y el inconsciente pueden traicionarlo.

- **Honrar los compromisos**

  Éstos conllevan su credibilidad, las posibilidades de negociador a futuro y el tipo de relaciones que hacen al capital social. Pero, por sobre todo, se juega la integridad y el valor social de su **palabra.**

Recordemos:

En la **negociación**, la conversación es entre las partes y éstas deciden.

En la **mediación**, hay un tercero **neutral** que facilita las interacciones entre las partes y ellas deciden.

En la **facilitación**, ese tercero puede no ser neutral. Por ejemplo, el director de una escuela que facilita una conversación entre los docentes. También deciden las partes.

En el **arbitraje**, las partes renuncian a su poder de decisión y se someten al juicio de un tercero.

¿CUÁNDO ES EXITOSO UN PROCESO DE BÚSQUEDA DE ACUERDO?

1. Todas las partes se sienten satisfechas con los resultados

- Articulando intereses - inquietudes.
- Percibidos como justos.

2. Eficientemente alcanzados

- No se perdió tiempo.
- Nada "quedó en la mesa".
- El nivel de estrés del conflicto no fue significativo.

3. Cómodamente terminados

- Los vínculos y la confianza mutua se fortalecieron.
- Se perciben facilitados los futuros conflictos a enfrentar.

¿Se animaría a tomar estas premisas como punteo de evaluación en las futuras negociaciones?

Notas

1. *Del autor: "Tensiones estructurantes de la organización educativa",* Revista Novedades Educativas, *mayo de 2000.*
2. S. Horowitz, *Mediación. Una respuesta interdisciplinaria,* Buenos Aires, Eudeba, 1997.
3. Edward De Bono, *Conflictos,* Buenos Aires, Planeta, 1985.
4. George Lakoff y Mark Jhonson, *Metáforas de la vida cotidiana,* Madrid, Cátedra, 1995.
5. Elliot Jaques, *La organización requerida,* Buenos Aires, Granica, 2000.
6. Dora Fried Schnitman, *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos,* Buenos Aires, Granica, 2000.
7. Susan J. Koch y K. Girard, *Resolución de conflictos en las escuelas,* Barcelona, Granica, 1997.
8. Daniel Martínez Zampa, *Mediación educativa y resolución de conflictos*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005.
9. R. Fischer y W. Ury, *Sí... ¡De acuerdo! Cómo negociar sin ceder,* Colombia, Norma, 1985.

Capítulo 11

Devolución de desempeño al equipo docente
La evaluación tan temida (y necesitada)

"Uno de nuestros propósitos principales es el de despegar el sentido de la evaluación del puro control que ejercen unos actores sobre otros, para situarlo en el plano del aprendizaje compartido."

O. Nirenberg, J. Brawerman, V. Ruiz[1]

"No te olvides de mí porque sé que te puedo estimular..."

(de una canción de Charly García)

Sigmund Freud planteaba el siguiente interrogante: ¿qué es lo opuesto al amor? Allí donde la respuesta obvia parecería señalar el odio, Freud nos recordaba que este lugar es ocupado por la indiferencia, la inexistencia de un lugar en el otro. Precisamente, es la falta de ese lazo lo que marca el real contrario.

En el odio, en cambio, la fortaleza del lazo se manifiesta en la intensidad del vínculo y el lugar que ocupa el **odiado**.

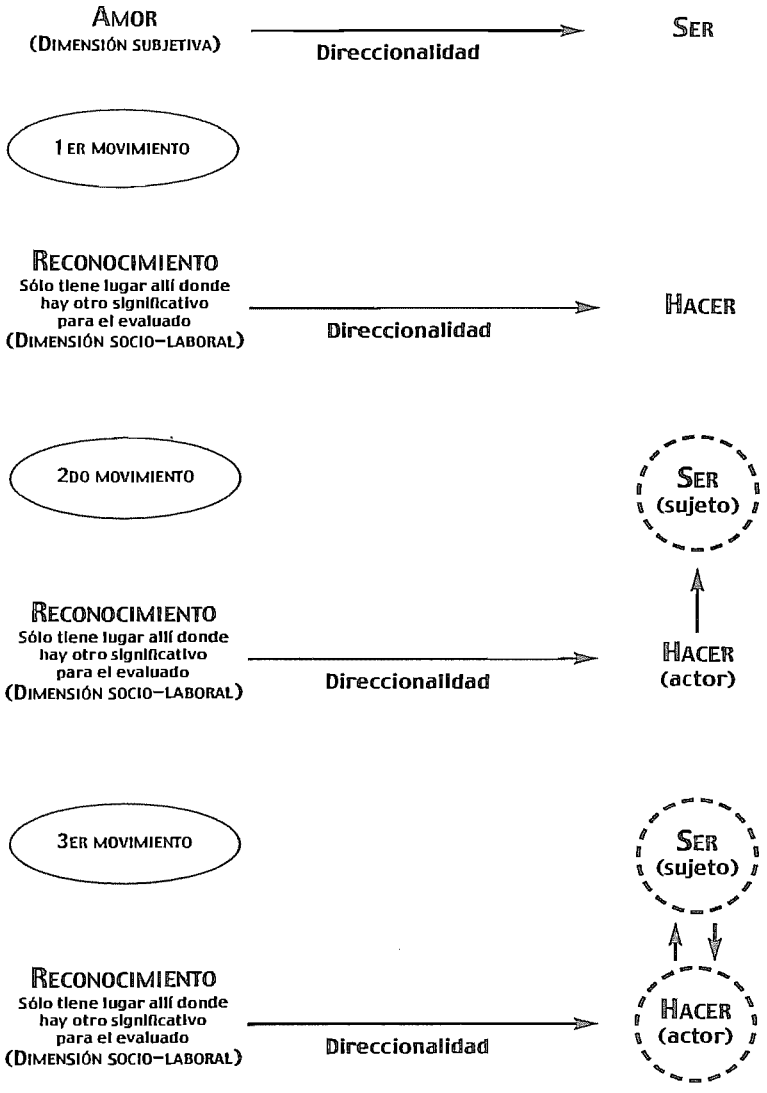
Después de todo, la distancia entre el amor y el odio es tan ancha como el filo de una navaja (Somerset Maughan).

Lo que en la dimensión de la persona, del sujeto, hace al amor, en la dimensión social del trabajo, se constituye desde el reconocimiento.

Fundamentalmente, "el reconocimiento sólo tiene poder simbólico si se dirige al hacer y no al ser". La dirección del reconocimiento es al trabajo que realiza el actor organizacional (Christopher Dejours).[2]

Sólo en una segunda instancia, el sujeto puede transferir ese registro al ser, a su propia construcción como sujeto, en tanto logro de sí mismo.

Gráficamente estas ideas podrían verse del siguiente modo:



En un primer movimiento, el reconocimiento legítimo va dirigido al quehacer del actor, a sus prácticas en el trabajo (en el caso de los docentes: dar clases, preparar planificaciones, participar en reuniones, trabajar con los padres, etc.). El sentido de reconocer a alguien por su desempeño en el mundo del trabajo sólo es pertinente si ese *estar siendo* tiene vinculación directa con la tarea que realiza.

La fuerza del reconocimiento, por otra parte, es directamente proporcional a lo significativo, al respeto. Muchas veces lo temido depende de quien emite el juicio y de quien lo recibe. Podemos registrar, en nuestra vida profesional, la palabra o el juicio sobre nuestro trabajo de alguien que significó un afianzamiento o un profundo cambio en nuestro **hacer**. Un verdadero quiebre en nuestra transparencia.

Según Dejours, en un segundo movimiento es el actor quien migra ese reconocimiento del hacer al ser. Es el sujeto el que da cuenta del impacto (para bien o para mal, según su propia mirada).

En el reconocimiento que el sujeto recibe como positivo hay un impacto en su auto estima, en la confianza en sí mismo, que en el gráfico se señala como **una ampliación de su ser** en líneas punteadas.

En un tercer movimiento podría observarse que ese aumento en la autoestima, en la propia confianza, en la reafirmación recibida, se vuelca en su hacer (graficado en la ampliación de las líneas punteadas).

Una resultante, según el lenguaje adolescente, es que el actor *"va por más"*, desea hacer más y mejor, genera nuevos emprendimientos porque se siente respaldado.

Tal es el valor agregado que tiene el reconocimiento en el capital humano de una organización.

Sin embargo, vale la pena reflexionar acerca de lo austeros que son algunos directivos e inclusive algunos docentes con respecto al reconocimiento:

– "No hay porque reconocerlo. Es su trabajo, su obligación, por ello percibe un sueldo".

También ocurre, en ciertas culturas organizacionales que el reconocimiento opera **a repetición mecánica**, según las tendencias de moda mal leídas en recursos humanos. Se reconoce a todos, todo el tiempo. El efecto es claro: finalmente no se reconoce consistentemente a nadie y a nada. Pura palabra vacía.

El reconocimiento, entonces, no es sólo parte del paquete de retribuciones esperadas (salario, capacitación), va más allá, es la confirmación de la propia existencia del sujeto en el campo social. Es la negación de la indiferencia frente al trabajador; testimonia la presencia de alguien que se hace cargo.

Esta confirmación, aun independiente de la valoración recibida, es constitutiva de la propia identidad profesional.

Evaluar, emitir juicios acerca del desempeño de un educador en el centro educativo, es parte de ese reconocimiento.

Aquí se abren dos caminos posibles.

En el primero, **el reconocimiento es explícito e institucional** y está realizado desde un otro significativo, el director, la supervisión. En el segundo camino, **el reconocimiento se basa en la percepción de la mirada de otros**, se produce "de hecho". Se expresa en las múltiples señales que los trabajadores reciben acerca de su desempeño, desde los distintos grupos organizacionales. En todo caso, la percepción siempre es del actor, es su propia interpretación la que arma el relato de su desempeño.

En el primer caso se trata de un dispositivo implementado por la escuela para brindar *feed back* (retroalimentación) a sus integrantes, para lo cual se establece una metodología, dispositivos y competencias para llevarla a cabo, al mismo tiempo que se discuten y legitimizan distinciones, códigos e indicadores compartidos para realizarlo.

En cambio, en el segundo, queda a discreción de los educadores y directivos:

1. Registrar las señales que los otros envían acerca de la calidad del trabajo y del trabajador.
2. En el caso de que las señales sean registradas, interpretarlas, "¿qué me quiso decir?", "¿por qué lo dijo?", "¿qué tengo que hacer?"
3. Queda librado a mi voluntad hacer algo con eso que recibí y entiendo desde un cierto lugar de significaciones subjetivas.

Postulamos que sólo la instalación de un mecanismo de reconocimiento, de *feedback* institucionalizado, expresado a través del lenguaje, significaciones compartidas y una metodología acordada, es condición de salud para el sujeto y de eficacia para el actor, en nuestro caso, el docente o directivo del centro educativo.

Por el contrario, el efecto de los rumores, la gestualización, los silencios y ausencias a través de los que se emiten los mensajes de reprobación o aceptación de un desempeño, inevitables, pero despojados de un espacio legitimado de diálogo, contribuyen a la toxicidad de las organizaciones, promoviendo la sospecha, la desconfianza y las defensas contra eventuales amenazas.

Los juicios del reconocimiento. El juicio de eficacia y el juicio estético y ético

El reconocimiento en el trabajo es un juicio, no es un dato, no es una afirmación que describe una realidad, se expresa en el dominio de los valores.

En todo caso, la competencia de quien emite ese juicio es la de fundar, a partir de criterios consistentes y observaciones precisas, esa valoración sobre el trabajo realizado.

Además de la competencia, el valor del juicio residirá en su sinceridad, omitiendo los pliegues de lo políticamente correcto para deslizarse en una *convers-acción*[3] de compromiso con el otro y con la verdad (al menos la provisional en la que uno crea).

Serán el director sobre el maestro o el supervisor sobre el director quienes deberán emitir ese juicio y entregarlo, de tal modo que contribuya a ser una oportunidad de desarrollo y crecimiento para el "evaluado".

Se trata, en todo caso, de comprometer, en la instancia de la conversación de reconocimiento o evaluación, la inteligencia (de inteligir, distinguir), la palabra y la emocionalidad, que contribuyan a la escucha activa del actor para ayudarlo en su propio crecimiento.

Este juicio es un **juicio de eficacia, se mide con las condiciones de estrategia y logro que la escuela ha explicitado en su proyecto educativo.**

De tal modo que, si la escuela no ha definido esas condiciones, éstas quedan libradas a la arbitrariedad del eventual evaluador. Al igual que en el juego de la oca, volvemos todo al punto de largada del juego: la necesariedad de los acuerdos fundantes, sentidos y estrategias acordadas de la organización.

Sin embargo, este juicio de eficacia no es sólo otorgado por los superiores. En los actuales diseños de la escuela se impone, con las diferencias del caso, incluir la palabra de los padres desde su particular posición y, de acuerdo con los niveles de enseñanza, de los propios alumnos.

La participación no corre en una sola vía, la que se necesita para cumplir y mejorar una gestión, sino en el espacio abierto a la mirada del otro en relación con el propio desempeño.

Hay, sin embargo, otros juicios, que llamaremos ético y estético, en la medida en que apuntan a la relación con las reglas de juego que una comunidad profesional fija como valores de sostén de una práctica determinada.

Estas reglas no están dadas, cada generación las construye socialmente.

Qué se espera de un educador y qué no está en la base de ese contrato de expectativas cuyo paradigma de construcción se encuentra en el juramento hipocrático de los médicos.

Son los pares, también, quienes, desde dentro del campo profesional, ofrecen juicios acerca de la calidad y la belleza del trabajo, la aprobación, admiración o desaprobación de éste (Dejours, 2000).

Se arma así uno de los juicios más potentes en torno al impacto que tiene sobre el actor, porque son los mismos colegas los que conocen desde adentro el terreno y tropiezan con los mismos obstáculos.

El reconocimiento de los pares, despojado de (o, por lo menos, administradas) la envidia y la competencia, será entonces una de las fuentes claves para la construcción de la propia identidad.

En las organizaciones del conocimiento como la escuela hay un doble estándar de lealtades tensionales, saludablemente tensionales: la lealtad al proyecto educativo institucional en la organización escolar y la lealtad a la pertenencia profesional en la propia carrera docente.

El camino de la evaluación y el reconocimiento

Si el reconocimiento, la evaluación, es un juicio, las dos características que definen su consistencia serían su fundamentación y la sinceridad con que se comunica.

Vale entonces preguntarnos por las fuentes de ese fundamento. Éstas son:

1. La observación por parte de quien emite el juicio de las prácticas profesionales realizadas en el espacio compartido con alumnos, padres, colegas y las reuniones de trabajo en el centro educativo.
2. La propia percepción del actor organizacional en torno a sus logros, fracasos, debilidades y fortalezas, emitidas en conversaciones que garanticen las condiciones de confortabilidad psicológica, es decir, confianza.[4]
3. Los juicios de quienes reciben los efectos de la tarea realizada: alumnos y padres.

La referencia en la evaluación de desempeño

Con el objeto de reducir la arbitrariedad absoluta de quien juzga, se hace necesaria la explicitación de los estándares de desempeño requerido para cada cargo.

El profesional debe saber cuál es la tabla de referencia.

Esos estándares compartidos, o al menos conocidos, articulados con la estrategia y cultura de la organización, son fundantes de la autonomía responsable de la gente que trabaja en el centro educativo.

La discusión compartida de las tablas de referencia definen un contrato psicológico que genera lo más importante de este proceso: las condiciones para la autoevaluación. Esto es, apropiarse de la competencia de auto-observación y auto-generación de alternativas de superación para el propio educador.

- ¿Cuáles son los conocimientos requeridos para la tarea?
- ¿Cuáles los conocimientos instrumentales o las habilidades que deben ponerse en juego?
- ¿Qué perfiles de personalidad son los que facilitan u obstaculizan el logro de los resultados esperados?
- ¿Qué valores habrá que poner en juego?
- ¿Cuáles son los resultados esperados en las distintas dimensiones de la tarea?

Son los vectores que conformarán esa tabla de referencia pactada antes y no dada a conocer en la misma entrevista de evaluación .

Por último, la evaluación no es un acto aislado. Más allá de la entrevista, la organización debe prever un proceso de equilibración,[5] en el que se armonizan, con el conjunto de los evaluadores, los juicios subjetivos, para lograr un mayor ajuste con los criterios institucionales.

En ese proceso, cada uno pone en acción los criterios para definir la eficacia de sus colaboradores y en las mutuas especificaciones está la posibilidad de equilibración organizacional para lograr un valor clave en este proceso: **la equidad**.

Reconocimiento diferencial

¿Dónde queda la responsabilidad por el cambio y desarrollo del educador?

En él mismo. Es "el evaluado" quien tiene que hacerse cargo de su propio desarrollo, inclusive para hacer, a la organización, los pedidos que pueden ayudarlo en este proceso. La organización es la que debe proveer las condiciones para facilitar el programa de desarrollo.

En las condiciones en que se desarrolla la escuela pública, ¿es posible plantearse esta sofisticación de la evaluación de desempeño?

La respuesta categórica es sí. La gente trabaja por algo más que un merecido y equitativo salario, trabaja por producir, por agregar valor social y en la espera de un reconocimiento diferencial a su hacer.

De lo contrario, en el reclamo legítimo del conjunto, corremos el riesgo de perder la singularidad del sujeto.

Notas

1. Olga Nieremberg, J. Brawerman, Violeta Ruiz, *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales,* Buenos Aires, Paidós, 2000.
2. Christophe Dejours, *"Psicología del trabajo y vínculo social", en revista* Actualidad Psicológica Empresas y Psicología, *abril 2000.*
3. *Expresión diseñada por la licenciada Graciela Shvartzman.*
4. Rafael Echeverría, *Ontología del Lenguaje*, Santiago de Chile, Dolmen, 1996.
5. *Elliot Jaques,* La organización requerida, Buenos Aires, Granica, 2000.

Capítulo 12

Puntuaciones necesarias para una supervisión eficaz

Acerca del rol del supervisor escolar

En la Biblia, en el *libro del Génesis*, encontramos un párrafo en el que se narra la creación de la mujer. En esas líneas se otorga un sentido, un para qué a esta creación, señalándose que la mujer ha sido creada como "ayuda en contra", acuñándose, creemos, el primer oximorón en la literatura universal.

El oximorón, recordémoslo, es una figura literaria en la que se unen dos términos aparentemente contradictorios, pero que en su articulación sintáctica producen un nuevo sentido semántico.

Carlos Martínez Bouquet, psicodramatista argentino, aludía, por ejemplo, a la figura de las ausencias *vibrantes*. Hete aquí un oximorón: ¿puede haber una ausencia, una falta, que vibre? Textualmente es un *contrasentido*, pero todos hemos reconocido, en la familia o en las instituciones, escenas donde hay una ausencia que está más presente precisamente por no estar.

Ese director que está ausente, pero sigue siendo referencia en los comentarios de la sala de maestros, o tal funcionario ministerial que dejó una huella que es marca en los educadores.

En esta perspectiva del oximorón, "ayuda en contra", está la declaración del **no** a las demandas de un alumno o hijo. Allí donde el límite puede disparar ayuda para crecer.

El reconocimiento de esta ayuda tal vez sólo tendrá lugar a futuro, cuando se valore ese límite no querido pero al mismo tiempo necesitado.

La posición de "ayuda en contra" es, precisamente, esa ayuda que, en la oposición a nuestros pensamientos, certezas o decisiones, establece un frontón con el que se posibilita volver a pensar.

Al igual que el hombre del relato bíblico, para aprovechar de esta ayuda, primero debe "soportar" y aceptar la ayuda en contra como ayuda y no sólo como contra.

La posición de "ayuda en contra" es fundante en el rol de supervisor, porque una de sus contribuciones es crear espacios de reflexión (volver sobre sí mismo) para el supervisado como un ejercicio dialéctico de afirmación (supervisado), negación (supervisor) y negación de la negación o nueva síntesis (supervisor – supervisado).

Sin embargo, estas ideas en torno al rol del supervisor podrían constituirse en ayuda en contra.

La pregunta es: *si desapareciera el rol del supervisor del escalafón docente, ¿quiénes serían los primeros que protestarían por tal medida?*

Piénsenlo como ejercicio, háganse la pregunta, porque si la respuesta es: los mismos supervisores o el gremio, sería un problema.

Pero el problema puede ser, al mismo tiempo, semilla de una nueva posibilidad que puede transformarse en oportunidad.

Quienes deberían ser los primeros en protestar tal medida son los mismos directivos y organizaciones educativas a quienes se supervisa, porque son ellos los que debieran registrar y hacerse cargo de la pérdida de un valor agregado a su tarea. Tal vez haya muchos más directivos que reclamarían por tal ficción de medida de lo que se puede intuir.

Sin embargo, este ejercicio de ciencia ficción sirve para identificar el desafío de todo rol en el diseño de las organizaciones: **constituirse en una contribución de valor para el proyecto organizacional.**

Esa percepción de valor determinará en el futuro los niveles de reconocimiento, incluso en el orden salarial, o en algunos casos, la extinción de tareas y profesiones.

El lugar del supervisor en el sistema educativo está en un punto precipitante en esta configuración. Posee todo para su potencialización como una oportunidad para el crecimiento y desarrollo de los actores educativos. Pero al mismo tiempo puede ser un obstáculo y amenaza para ese mismo crecimiento y desarrollo.

La resultante dependerá:

1. del sistema educativo, pero también
2. de la **posición** profesional del supervisor, desde dónde se para frente a la escuela, frente al director: ¿inspección o servicio?

Sólo de esa posición, que podemos identificar con los valores de sostén del rol, se desagregarán las competencias requeridas para el ejercicio de ese mismo rol.

El supervisor: ¿amenaza u oportunidad?

El supervisor es, o puede ser, **una amenaza o una oportunidad** para el centro educativo. Es una amenaza cuando se sostiene básicamente en el control. El control sólo se puede realizar mirando lo que pasó; quien tiene la mirada entrenada para ver sólo lo que falta difícilmente pueda ver lo que hay y menos aún lo que puede haber, es decir, la posibilidad.

El control, cuando es eje de tarea, se asocia con la amenaza de un castigo: la falta o el exceso se pagan.

La amenaza se despliega en la emocionalidad del miedo. El miedo nos ayuda a preservar, a ser prudentes, pero no juega a favor de la innovación, del riesgo de probar.

Desde el miedo, el supervisado muestra sólo lo que percibe que el supervisor quiere ver, nunca lo que necesita verdaderamente revisar y aprender.

En tiempos de incertidumbres y complejidades, por el contrario, las organizaciones **requieren** espacios de reflexión y aprendizaje, porque cuando no se sabe qué hacer, es necesario pensar para hacer y hacer volviendo a pensar.

La oferta de supervisión aquí encuentra su llave de oportunidad, si es que puede hacerse cargo del quiebre de este requerimiento.

Aquí abre, no cierra. Pero, para abrir, no es el miedo el que debe signar la relación, sino la confianza que sostiene a quien se abre.

De tal modo que no es el control su obsesión, sino la estimulación su centro. Así, la supervisión puede ser un gatillador de deseo para el director y para el centro educativo, si es que el mismo supervisor desea lo que hace.

La confianza es la condición emocional de cualquier proyecto que como tal convoca a un cambio. Sólo en la sensación de confianza (que se crea en mí) me lanzo a exploraciones, a intervenir en complejidades que en estado de miedo jamás me atrevería y es esto, entre otras cosas, lo que está requiriendo la conducción educativa transformadora.

En esta posición, el supervisor es un aliado estratégico de la conducción, aliado equidistante del mero control persecutorio y también de la complicidad de que todo está bien (hoy por vos, mañana...). Otra vez la ayuda en contra. Y la red de sostén.

AGMER CENTRAL BIBLIOTECA

Amenaza u oportunidad: *That is the question.*
Del inspector – supervisor al supervisor - facilitador.
Reorientando las prácticas y las emociones.
Del miedo a la confianza.
Del control al deseo.
Del "acta" a la palabra.
Del interrogar al preguntar.
Del decir al escuchar.
De la mirada sobre la falta a la mirada sobre la posibilidad.
De la norma al proceso.
Del puesto al rol y al sujeto.
Del escalafón a la profesión.

Del escalafón a la profesión

El supervisor es, en realidad, un facilitador organizacional. No puede ser un resultado sólo de los años y de la carrera jerárquica.

Es o debería ser una profesión que, respetando la diferencia de estilos, requiere saberes, competencias técnicas -de educación, políticas, normativas- y competencias genéricas -transmitir, escuchar, observar, interpretar y estimular-.

Este rol implica asumir el valor de la ayuda sin el protagonismo de la gestión.

De hecho, el supervisor debe saber situarse:

- Detrás del directivo, para sostenerlo, estimularlo y contenerlo.
- Al costado, para acompañarlo.
- Y tal vez arriba, cuando tenga que orientarlo o incluso observarlo.

Pero nunca por delante. Un buen supervisor es aquel al que se lo reconoce por sus efectos en la tarea y el proyecto, nunca por ocupar el escenario. Al igual que un árbitro de fútbol: cuando mejor se desarrolla el partido, menos se lo ve.

Humildad será, entonces, uno de los valores requeridos en esta gestión.

Hacia un esquema de operación

¿Cómo opera el supervisor? Registrando, leyendo la demanda del directivo y del centro educativo y actuando en consecuencia.

Las dos dimensiones en que puede leer la situación y requerimiento del director pueden sintetizarse en:

- deseo, ganas, motivación para la tarea, y
- competencias técnicas y genéricas.

De ahí que podría definirse el siguiente cuadro, en el cual ubicar la situación del directivo y el requerimiento al supervisor.

Deseo \ Competencia	No	Sí
No	1 *	2 Motivarlo / Apoyarlo Escuchar sus inquietudes
Sí	3 Formarlo / Evaluarlo / Apoyarlo	4 Ofrecerle responsabilidades, libertd de acción y nuevos retos

* El juicio fundamentado de un supervisor o un directivo acerca de la carencia de competencias y deseos de superación en un colaborador legitimarían su desvinculación. Esa posibilidad está condicionada por los *estatutos docentes* que reglamentan la estabilidad de los cargos.

Este enfoque requiere:

1. la competencia de ver/comprender los encargos y demandas del supervisado, y
2. actuar, intervenir, operar con relación a esas demandas.

En síntesis, lo que manda es la demanda. Y es la oferta del supervisor la que construye posibilidad para el directivo.

Si el foco está en el supervisado, la flexibilidad de operación del supervisor es lo que le permite ser diferente para cada uno de los supervisores. En definitiva, lo requerido es la mutua adaptación de los supervisados al supervisor. Pero fundamentalmente, del supervisor al supervisado, porque éste es el destinatario del servicio, del rol supervisor.

La posición del supervisor es clave, el funcionamiento del sistema también

Por último, el supervisor no opera en el aire. Son el sistema, el gobierno, el ministerio, las normas, quienes deben sostener una estrategia que soporte el rol en términos salariales, de gestión, capacitación y procesos de contención.

Cuando un gobierno se mira a sí mismo y a sus propias leyes más que al servicio que tiene que brindar, el único recurso que le queda a la gente que quiera hacer algo distinto, de alternativa, innovador, es la transgresión, saltear las normas, encontrar los intersticios de la burocracia.

Pero creemos que en esta época sería más valioso utilizar la cuota de creatividad e inteligencia que se necesita para transgredir en diseñar las nuevas respuestas que la educación y nuestros jóvenes están reclamando.

La fórmula sería, tal vez, menos normas y más acción. O, como lo dijo John Lennon en la canción para su hijo: *"la vida es eso que pasa mientras uno se la pasa haciendo planes..."*

Tercera parte

La gestión como construcción de futuros

Capítulo 13

La gestión como construcción de futuros
Acerca del sentido y la visión

Este libro termina con lo que podría haber sido el principio: el sentido y la visión que deben orientar la gestión y la estrategia educativa. En la introducción señalábamos que la gestión sin sentido, política ni estrategia se transformaba en pura agitación. Casi una orientación al acto más que a las acciones.

Sin embargo, es esencial señalar que la complejidad y el movimiento que aborda toda gestión organizacional rechazan la linealidad de una sucesión rígida de etapas pre-pautadas.

Son hitos claves la conversación y la declaración de sentido, de visión e incluso de estrategia como dispositivos fundacionales de todo proceso de gestión. Pero en muchos casos no se dan las condiciones, ni el conocimiento ni la maduración de los equipos para que esta conversación supere la formalidad de las palabras vacías del deber ser y se transforme en una conversación potente, generadora de movimientos institucionales.

Es en la práctica compartida, en el espacio emocional y de confianza, en la "gimnasia" de diálogos recurrentes y en el procesamiento de diferencias, donde se encuentra el escenario en el que puede tener lugar este tipo de conversaciones.

De ahí que sea mucho más eficaz "administrar la realidad" hasta que se construyan las condiciones para que surjan las conversaciones, que apresurarlas para cumplir un calendario o receta de pasos organizativos.

Las escuelas, los centros educativos, tienen agendas y tareas instaladas. Será preferible continuarlas para revisar y decidir lo estructurante en el momento más adecuado

Desde la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de resolución de un problema. Pero al enfatizar su resolución ignoramos el *encuadre* del problema. En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser construidos.[1]

El ejercicio previo de toda declaración de visión para la escuela se practica con la construcción de los problemas y desafíos relevantes, acordando lecturas del contexto.

Nos encontramos entonces con dos andariveles para recorrer:

1. Crear las condiciones intersubjetivas de una conversación a "palabra plena", que no son otra cosa que la creación de condiciones de aprendizaje.

   "Para que una organización sea capaz de aprender se requiere que esté integrada por individuos que aprenden. Por lo tanto, para ser sujeto de aprendizaje, la organización debe ser un ámbito que permita (y estimule) *aprender a sus miembros. La organización enseña a trabajar juntos, a poner el conocimiento al servicio de la organización, a interactuar más allá de las diferentes funciones."* [2]

2. Ver y comprender las diferentes dimensiones del contexto para construir un anclaje sólido al sueño que instalará la visión (contexto social, cultural, político y económico, incluso de los sistemas de gobierno que inciden en la organización.)

Por qué y para qué de la visión

Crear un sentido, definir una direccionalidad, construir una visión implica incorporar dos efectos de valor en las escuelas o centros educativos:

1. Concentrar, focalizar y alinear la energía del colectivo en la medida en que acordemos el camino a seguir.
2. La posibilidad de evaluar los resultados de la gestión porque definimos el gran indicador: *hacia dónde vamos.*

Se hace innecesario argumentar acerca de la importancia de definir objetivos en la planificación. Los objetivos definen, de cara al futuro, los puntos de alcance de las acciones. La propuesta que hemos desarrollado se basa, sin embargo, en pensar ese futuro desde otra óptica.

En la mirada tradicional, el futuro es algo externo al observador, una dimensión temporal, algo que se espera, hacia el que vamos. El futuro esta allí,

fuera y distante del observador. (Recordemos la pregunta: "¿Qué nos deparará el mañana?")

Un enfoque alternativo plantearía: **el futuro es ahora** (paradoja del presente: el observador se hace parte del pasado y es constituyente del futuro).

Ese futuro para el actor se reinicia hoy y se es parte de él. Todo aquello que se realice hoy estará, al mismo tiempo, construyendo futuro. Cualquier acción o ausencia de ella por parte de un equipo educativo estará diseñando el futuro de su escuela u organización en general.

Por eso señalamos:

La construcción de futuros no es una alternativa, una opción a tomar o dejar. Es una facticidad de la vida, hacemos futuro permanentemente.

Vayan algunos ejemplos de la cotidianidad

- El aprendizaje, el desarrollo y la capacitación de los docentes, de la dirección, que se realizan hoy, inclinan hacia arriba la curva de posibilidades de respuesta para los problemas a enfrentar mañana.
- El despliegue de una administración eficiente hoy arma los recursos para enfrentar crisis eventuales en el por venir.
- La incorporación de nuevas tecnologías diseña el escenario de alternativas de competitividad para los jóvenes que accedan a ellas.
- La construcción de alianzas y redes institucionales prepara a la escuela para la obtención de recursos en contextos de escasez.
- El entrenamiento en competencias conversacionales y dialógicas desarrollado en el presente ensancha el espacio de marcos de convivencia inclusivos.

Claro que también

- La conversación que no hemos podido afrontar hoy está diseñando el futuro ensanchamiento del conflicto mañana.

- El descuido de la salud y de la prevención está diseñando sus efectos de futuro.
- Nuestras actuales decisiones arman futuro no sólo para nosotros sino para la red en la que estamos tramados (y nunca sabemos cuán extensa puede ser).

Las posibilidades de diseño de futuros reconocen, sin embargo, un límite: ser parte aquí y ahora de la construcción de futuro no incluye la pretensión de control absoluto

OTROS DOS FACTORES CONSTRUYEN Y DISEÑAN FUTURO

1. Las variables externas al sujeto, a la organización, en nuestro caso a la escuela, variables que surgen del entorno político, económico social, mundial, humano, físico. Del lugar de estas variables hemos dado cuenta en otro de los capítulos ("Conduciendo en 360") de este libro.

   Hacen futuro las inundaciones y los fenómenos naturales (o no tan naturales), las políticas públicas, el poder de las corporaciones de todo tipo, la dinámica familiar en la que se encuentran los alumnos de las escuelas, etcétera.

2. El factor A, azar. Podemos llamarlo suerte o destino. Lo cierto que nuestro futuro también está signado por situaciones inmanejables e impredecibles que ocurren en el presente. El factor A, al mismo tiempo, es un freno al vano intento de racionalización total o intento de control omnipotente.

Sobre el primer factor podemos incidir a partir del ajuste de nuestras lecturas y a la realización de las acciones consecuentes que diseñemos. El poder de incidencia sobre estas variables estará en directa proporción a las competencias. Siempre habrá algún factor externo frente al cual sólo cabe reaccionar.

El segundo factor convoca sólo a la respuesta frente al evento, pero es especialmente un registro de la aleatoriedad, lo inexplicable que es parte del acontecer humano.

Primera estación reflexiva

El futuro nace del pasado, de lo realizado en el pasado. **Reinicia** hoy y aquí. Somos parte de ese futuro. Lo queramos y sepamos o no. La diferencia está en reconocerlo y asumir nuestra *respons-habilidad* por su construcción, por lo menos en la parte que nos corresponde.

Hacernos cargo por los resultados de los escenarios a **cambiar**: inequidad, pobreza, corrupción, ineficiencia, fragmentación, mediocridad, analfabetismo, deserción, violencia, desigualdad de oportunidades. También por los escenarios a **preservar**: cultura, valores, vínculos, identidades. Ése es el gran desafío de las organizaciones educativas. Trabajar para el cambio de lo no deseado y preservar, al mismo tiempo, la transmisión cultural valorada y significativa.

La visión, el liderazgo, no se resuelven y simplifican con el cambio, como intenta cierto *marketing* encubridor. Se constituyen en la tensión entre los cambios a producir y, simultáneamente, con el desafío de **custodiar**, conservar la riqueza de las diferencias en las culturas y las identidades de pueblos y comunidades.

Cambiar y preservar es el desafío de resultados de las organizaciones educativas. Desplazarse entre **raíces y alas**.

El cómo, las palancas.
Tres palancas de construcción de futuro para las organizaciones sociales

Tres palancas permiten construir el futuro deseado.

- **Visión.** La orientación al cambio y la preservación.
- **Aprendizaje.** El desarrollo de un saber, de un saber hacer y de un saber ser.
- **Gestión estratégica.** La elección de un camino para que los objetivos se cumplan de un modo determinado aplicando una ética procesual.

A. La visión

Declarar la visión es una construcción lingüística en la que definimos el futuro deseado (personal, organizacional, comunitario, nacional o planetario). Es la capacidad de ese hombre que no necesita dormir para soñar (Vinicius de Moraes).

La visión integra:

1. Un desafío estimulante, significativo.
2. Un mensaje comunicable, transmisible.
3. Una precisión del tiempo del compromiso.
4. La inclusión del sujeto de la promesa.
5. La explicitación de su valor agregado.

Pero la visión no es sólo un sueño, también es **promesa.** Al anunciarla públicamente surge la responsabilidad de concretarla y, en caso de ser necesario, la disponibilidad para construir argumentos consistentes que expliquen la imposibilidad de lograrla. La visión se construye desde las visiones personales o desde la oferta del liderazgo. Se elabora en el colectivo y se declara desde los decisores, sin pretensión de universalidad. Declarar una visión sin promesa y sin responsabilidad de cumplimiento es un acto de cinismo institucional, cuyo costo será la incredulidad y el escepticismo de los destinatarios. Lamentablemente, el cinismo, la incredulidad y el escepticismo también construyen futuro.

La visión, que habitualmente se despliega en un par de párrafos, reconoce sin embargo un trasfondo de relato, de historia, como plataforma sobre la que se apoya.

Howard Gardner lo plantea de esta manera.

"La huella definitiva del líder depende de forma muy importante de la historia particular que relata o encarna, y de las recepciones de dicha historia por parte de auditorios (colaboradores o seguidores) (...) historias acerca de sí mismos y de sus grupos, de donde venían y adónde se dirigían, sobre lo que había que temer, combatir y soñar... El auditorio, sin embargo, no es simplemente una pizarra en blanco a la espera de que la primera, o la mejor historia, se grabe en su superficie virgen (...) llegan provistos de muchas historias (...) Las historias del líder deben competir con muchas otras historias preexistentes." [3]

Hay en esos relatos, en esas historias, una lucha, una competencia por el sentido; de su resultado dependerá en gran medida la viabilidad de la visión.

B. El aprendizaje

La segunda palanca que construye futuro es el aprendizaje del sujeto actuante, del equipo o de la organización. El aprendizaje, en definitiva, es lo que nos permite hacer mañana lo que hubiera sido imposible realizar **hoy.**

Hay por lo menos tres saberes en los productos que genera el aprendizaje:

Saber: conceptos, ideas, teorías, datos.

Saber hacer: destrezas, herramientas.

Saber ser: intentar el reconocimiento como sujeto y actor social, con historia y perfiles singulares.

Todas interdependientemente vinculadas.

En esas áreas intentamos impactar desde los dispositivos pedagógicos de formación. En el saber, se juega el mismo tiempo **la construcción de identidad y la construcción de subjetividad.**

Todo saber expande nuestro juicio de futuro.

C. La gestión estratégica

La estrategia elige un camino para achicar la brecha entre al percepción de la realidad y la visión requerida. Elección y renuncia, tal es la dinámica estructural de la gestión estratégica.

Recordemos:

La gestión es el proceso de intervenciones para hacer que las cosas sucedan de una determinada manera (ética procesual), sobre la base de *propósitos ex ante y ex post*. La gestión se confronta con resultados, no con objetivos.

Una buena gestión no se legitima con la explicación de por qué no se pudo, sino en los beneficios percibidos por su audiencia social. Existen muchas explicaciones que ensayan el "por qué no se pudo". Se necesitan más comunicaciones acerca de "cómo se pudo". Sólo el fracaso, el error reconocido y

admitido por el propio sujeto, sea éste persona, grupo u organización, puede transformarse en fuente de aprendizaje y mejora.

La dificultad de ciertos sectores es que confunden la crítica, el diagnóstico, con la gestión. Se preparan para descubrir las carencias, las inconsistencias del otro, pero eluden la responsabilidad de gestionar el poder y confrontarse con sus resultados. La gestión es desprolija e incluye los dominios de la emotividad, de los múltiples intereses, llegando hasta la trama política. En la teoría, los acontecimientos y las ideas se pueden acomodar ordenadamente. Ésa es, precisamente, la potencialidad racional que puede orientar a la práctica. En cambio, en la gestión el territorio siempre se resiste al mapa.

En la gestión de instituciones educativas y comunitarias se confronta con lo **real** en busca de resultados para lograr el bien común. Sin embargo, no se trata de obtener resultados de cualquier modo. La forma de impulsar una organización condiciona los resultados.

La ética procesual es la congruencia entre las declaraciones éticas de una organización y su operación recurrente.

Observamos la incongruencia de pretender construir ciudadanía y democracia a través de liderazgos autoritarios. De trabajar en pos de la transparencia y no comunicar públicamente el origen y destino de los fondos propios. De las organizaciones de derechos humanos que muestran un alto grado de intolerancia al diferente. De las organizaciones sociales que privilegian sus necesidades de financiamiento más allá del respeto a su propia misión. También se puede observar la perpetuación de liderazgos institucionales al mismo tiempo que se reclama más participación y democracia en la sociedad.

Segunda estación reflexiva

La gestión se legitima con los resultados y con los procesos a través de los cuales se alcanzan. Los resultados dependen de la calidad y competencia del grupo humano y de la organización. Si el desafío supera las capacidades, los resultados serán negativos. Para disminuir el desafío se deben aumentar las capacidades. Hay que hacerse cargo del desafío.

¿Cómo se aumentan las capacidades? Desarrollando las competencias del grupo humano, estimulando sus estados emocionales y desarrollando nues-

tras prácticas y procesos organizacionales (tecnológicos, administrativos, de relaciones humanas, etc.). Nuevamente, hacer hoy para construir mañana.

Intento de conclusión

¿QUÉ SE LE OPONE A LA VISIÓN?

La **realidad** o, más precisamente, la percepción de la realidad. La realidad no es un elemento externo a nosotros, somos la realidad y la leemos e interpretamos desde nuestra percepción. Hay una **tensión creativa,** una brecha motivadora entre lo que tenemos y lo que aspiramos.

La visión es una tensión entre la factibilidad y la posibilidad. El requerimiento de liderazgo para el desarrollo de las organizaciones educativas sustentables será la creación de condiciones para "nuevos posibles". Contribuyendo, ayudando a movilizar las inteligencias y los sentimientos de los actores, padres, alumnos, actores; fortaleciendo la institucionalidad, la inclusión, como los escenarios requeridos para alcanzar la gestión. ¿Una utopía? Tal vez.

"Camino cien pasos y ella se aleja cien pasos, camino cincuenta y ella se aleja cincuenta, camino veinte y ella se aleja veinte. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, para seguir caminando" (Eduardo Galeano).

NOTAS

1. Donald Schön, *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1998.
2. Ernesto Gore, *La educación en la empresa*, Barcelona, Granica, 1998.
3. Howard Gardner, *Mentes líderes*, Barcelona, Paidós, 1998.

Bibliografía general

Abraham, T., *La empresa de vivir*, Buenos Aires, Sudamericana, 2000.

Argyris, C., *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Granica, 1999.

Azzerboni, Delia y Harf, Ruth, *Conduciendo la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.

Barreiro, Telma, *Conflictos en el aula*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.

Birgin, A.; Antelo, E.; Laguzzi, G. y Sticotti, D. (comps.), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2004.

Braslavsky, C. y Birgin, A., (comps.), *Formación del profesor: impacto pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Cardoso, Carmen; Cunha, F. Carneiro da, *Compreendendo a organizaçao: uma abordagem psicossociológica*, Recife, Instituto de Tecnología em Gestao, 2001.

Cardoso, Carmen; Guimaraes, Fátima; Cunha, F. Carneiro da, *Gerente: especialista em gestao: um modelo de açao gerencial*, Recife, Instituto de Tecnología em Gestao, 2001.

Dejours, C., *El factor humano*, Buenos Aires, Lumen, 1998.

Domenech, M.; Tirado, F. (comps.), *Sociología simétrica. Ensayo sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Barcelona, Gedisa, 1998.

Edward, M.; Ewen, A., *360° feedback. The Powerful New Model For Employee Assessment & Performance Improvement*, New York, 1996.

Etkin, J., *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*, Madrid, Mc Graw-Hill, 1997.

Etkin, J., *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones,* Chile, Pearson Education, 2000.

Filmus, D. (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa,* Buenos Aires, Ediciones Novedades Eucativas, 1995.

Flaherty, J., *Coaching, Evoking Excellence in Others,* USA, Butterworth-Heinemann, 1999.

Frigerio, G. y Poggi, M., *Las instituciones educativas cara y ceca,* Buenos Aires, Troquel, 1992.

Frigerio, G. y Poggi, M., *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela,* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.

Gairín, J., *La organización escolar: contexto y texto de actuación,* Madrid, La Muralla, 1996.

Gerzon, M., *Leaders beyond borders. How to live –and lead- in times of conflict,* Colorado, Mark Gerzon, 2003.

Goleman, D., *La inteligencia emocional,* Buenos Aires, Javier Vergara, 1996.

Hermel, P., *La gestión participativa (management participativo),* Barcelona, Gestión 2000, 1990.

Hopenhayn, M. y Ottone, E., *El gran eslabón,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Indart, Juan Carlos, "Sobre la globalización y sus malestares", conferencia dictada en el Auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 1999.

Kliksberg, B., "El contexto de la juventud en América Latina y el Caribe: interrogantes, búsquedas, perspectivas", documento base para la *Conferencia Internacional sobre la Juventud en Latinoamérica,* San Pablo, Fundación Kellogg, 2005.

Lewis, J., *Alianzas estratégicas. Cómo crearlas, desarrollarlas y administrarlas para beneficio mutuo.* Buenos Aires, Javier Vergara, 1993.

Luhman, N., *Poder,* Barcelona, Universidad Iberoamericana – Anthropos, 1995.

Martínez Zampa, Daniel, *Mediación educativa y resolución de conflictos,* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005.

Maturana, H., *Emociones y lenguaje en educación y política,* España, Dolmen, 2002.

Maturana, H., *La realidad: ¿objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad,* Barcelona, Universidad Iberoamericana – Anthropos, 1995.

Maturana, H., *La realidad: ¿Objetiva o construida? II fundamentos biológicos del conocimiento*, Barcelona, Universidad Iberoamericana – Anthropos, 1996.

Mota, P., *La ciencia y el arte de ser dirigente*, Bogotá, TM Editores, 1993.

Natera Peral, A., *El liderazgo político en la sociedad democrática*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001.

Onetto, Fernando, *Climas institucionales y pronósticos de violencia*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.

Osborne, D. y Gaebler, T., *La reinvención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*, Barcelona, Paidós, 1994.

Poggi, M., *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*, Buenos Aires, IIPE/ UNESCO, 2001.

Requena, F., *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

Rodríguez, D., *Diagnóstico organizacional*, México, Alfaomega, 1999.

Romero, C., *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.

Sagastizábal, M. y Perlo, C., *La investigación – acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, La Crujía, 2002.

Schvarstein, L., *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Sennett, R., *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Sennett, R., *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama, 2003.

Stone, D.; Patton, B.; Heen, S., *Conversaciones difíciles. Cómo enfrentarlas y decir lo que tiene que decir*, Colombia. Norma, 1999.

Tedesco, J., *Educar en la sociedad el conocimiento*, Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2002.

Ure, M., *El diálogo yo-tú como teoría hermenéutica en Martín Buber*, Buenos Aires, EUDEBA, 2001.

Wheatley, M., *El liderazgo y la nueva ciencia*, Barcelona, Granica, 1994.

Esta edición de 2000 ejemplares
se terminó de imprimir
en Gráfica Guadalupe,
Avda. San Martín 3773,
Rafael Calzada, Buenos Aires,
en el mes de abril de 2005.